

Rita Isabel Hipólito Martinho

**EXPERIÊNCIA E PERCEÇÕES DOS JOVENS EM
PROGRAMAS DE PREVENÇÃO COMUNITÁRIA**
UM ESTUDO QUALITATIVO

Mestrado em Criminologia

Dissertação realizada sob a orientação da
Mestre Josefina Maria de Freitas e Castro

Junho de 2017

RESUMO

A delinquência juvenil tem sido alvo de grande atenção, não apenas enquanto objeto de debate público e político, mas sobretudo enquanto objeto de reflexão e investigação científica. A crescente inquietação em torno desta problemática tem conduzido a um acréscimo dos esforços para conhecer as suas causas e consequências, bem como para identificar estratégias que previnam a sua manifestação. Nas últimas décadas, centenas de estudos cientificamente rigorosos têm levado à identificação de um conjunto de programas comunitários avaliados como eficazes na prevenção dos comportamentos juvenis delinquentes. Porém, ainda que um elevado número de investigações se centre neste tipo de programas e, especificamente, na avaliação da sua eficácia, poucas pesquisas têm focado em particular as perspetivas e as perceções dos jovens sobre esses mesmos programas. Assim sendo, o estudo empírico apresentado nesta dissertação pretende colmatar uma parte dessa lacuna, ao tomar como centrais as vozes de um conjunto de dezanove jovens que participam no *Programa Escolhas*. Através de entrevistas qualitativas individuais, e subsequente análise de conteúdo, pretendeu-se aceder à experiência dos jovens no programa, bem como explorar as perceções que esses constroem em torno do mesmo. Os discursos dos jovens revelam uma participação ativa e voluntária no programa, bem como salientam os principais fatores que os motivam a frequentá-lo diariamente: fazer atividades divertidas, conviver e estar com os amigos em grupo, ocupar o tempo livre e não andar na rua, fazer e aprender coisas novas, receber ajuda na realização dos trabalhos da escola, e a ligação aos profissionais do programa. Os seus relatos também nos dão a conhecer as regras existentes no programa, bem como os respetivos castigos e recompensas. Adicionalmente, as suas perceções sobre os comportamentos no programa levam à reflexão de fatores como a influência do grupo de pares, o bairro e as rotinas. São também refletidas as mudanças comportamentais sentidas pelos jovens no programa. Finalmente, são ainda discutidas as principais limitações do presente estudo, bem como possíveis pistas para futuras investigações.

Palavras-chave: delinquência juvenil, programas de prevenção comunitária, experiência e perceções dos jovens, entrevistas qualitativas

ABSTRACT

Juvenile delinquency has been in the spotlight, not only for being a subject of public and political debate, but mainly for being an object of thought and scientific research. The growing concern relating this social problematic has led to an increase of the efforts in order to understand its causes and its consequences, and to identify the strategies that prevent its development. In the last decades, hundreds of rigorous scientific studies have identified several community programs that were evaluated and considered effective for the prevention of juvenile delinquent behaviors. Notwithstanding, even though a great number of researches are focused in this type of programs, particularly on the evaluation of their efficacy, only a small number of studies have been paying close attention to the perspectives and perceptions of youths regarding those programs. Thus, the empirical study presented in this dissertation aims to reduce a part of that gap, by bringing in the voices of a group of nineteen youths that integrated the Portuguese Program Escolhas. Through individual qualitative interviews and their subsequent content analysis, we intended to understand how the experience of the youths in the program was and to explore their perceptions about it. The speeches of the youths reveal an active and voluntary participation in the program, and show us the main reasons that motivate them to attend it daily: doing fun activities, hanging out and being with their friends, occupy free time and stay away from the streets, doing and learning new things, getting help with their homework, and receiving support from professionals. Their speeches also allow us to be acquainted with the rules orienting the program, as well as the associated punishments and rewards. Their perceptions about the behaviors in the program lead to the reflection on factors such as the influence of the peer group, the neighborhood and the routines. Some behavioral changes related to the program are also expressed by the young people. Finally, the main limitations of this study and potential clues for future investigations are discussed.

Keywords: *juvenile delinquency, community prevention programs, youths' experience and perceptions, qualitative interviews*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação representa, finalmente, a chegada após um longo caminho. E este só foi percorrido graças ao apoio de muitos que, nos mais variados momentos, tiveram um papel indispensável. A todos deixo o meu agradecimento.

Agradeço à minha orientadora, Mestre Josefina Castro, pela partilha de conhecimentos e pelos desafios lançados.

Agradeço aos coordenadores dos projetos do Programa Escolhas que, generosamente, acolheram esta investigação, e aos jovens participantes, cujo empenho deu lugar a verdadeiros momentos de partilha.

Agradeço a todos os docentes e investigadores da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, pelo exemplo que são para mim.

Agradeço especialmente aos meus: aos meus amigos, por serem isso mesmo; à Gilda e à Patrícia, por tão bem compreenderem o meu caminho; e aos meus pais, ao meu irmão e aos meus avós, por toda a devoção.

ÍNDICE

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice	iv
Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico	3
1. A juventude e os comportamentos delinquentes	3
2. A prevenção dos comportamentos juvenis delinquentes.....	8
3. Os programas de prevenção e a avaliação da sua eficácia	11
4. Os programas de prevenção centrados na comunidade.....	14
4.1. Racional e caracterização geral	14
4.2. O caso particular dos <i>After-School Programs</i>	18
5. Um novo olhar sobre a avaliação dos programas	23
6. A importância de dar voz aos jovens.....	25
6.1. Os jovens enquanto atores sociais	25
6.2. A voz dos jovens sobre os programas de prevenção	29
Capítulo II: Apresentação do estudo empírico	36
1. Objetivo e questões de investigação.....	36
2. O contexto de investigação: O <i>Programa Escolhas</i>	36
Capítulo III: Metodologia.....	43
1. Considerações metodológicas prévias.....	43
2. A constituição da amostra	44
3. A entrevista como instrumento de recolha de dados	47
4. A realização das entrevistas	50
5. O registo, o tratamento e a análise dos dados.....	51

Capítulo IV: Apresentação dos resultados	53
1. Da entrada no programa à decisão de participar diariamente	53
2. O que é o programa, o que se faz e para que serve	56
3. As preferências e as motivações para participar no programa	60
3.1. Fazer atividades divertidas	61
3.2. Conviver e estar com os amigos em grupo	64
3.3. Ocupar o tempo livre e não andar na rua	65
3.4. Fazer e aprender coisas novas	68
3.5. Receber ajuda nos trabalhos da escola	72
3.6. A ligação aos profissionais do programa	73
4. As regras, as asneiras, os castigos e as recompensas	76
5. A comparação do programa com a escola	82
6. O envolvimento dos pais e do bairro no programa	84
7. As mudanças comportamentais sentidas pelos jovens	85
Capítulo V: Discussão dos resultados	89
Capítulo VI: Considerações finais	101
Referências bibliográficas	102
Anexos	117
Anexo A – Carta enviada às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo	118
Anexo B – Áreas estratégicas de intervenção do <i>Programa Escolhas</i>	119
Anexo C – Pedido de colaboração aos coordenadores dos projetos	121
Anexo D – Guião de entrevista semiestruturada	123
Anexo E – Consentimento informado dos encarregados de educação	127

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, elaborada no âmbito do Mestrado em Criminologia, insere-se numa das linhas de investigação da Escola de Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, designada por *Delinquência Juvenil e Justiça de Menores*.

A delinquência juvenil tem sido foco de grande atenção, não apenas enquanto objeto de debate público e político, mas sobretudo enquanto objeto de reflexão e investigação científica. A crescente inquietação em torno desta problemática tem conduzido a um acréscimo dos esforços para conhecer as suas causas e consequências, bem como para identificar estratégias efetivas que previnam a sua manifestação. De facto, a investigação científica nesta área tem permitido a criação de um vasto corpo de pesquisa sobre as adequadas intervenções a realizar com vista à prevenção da delinquência juvenil. Nas últimas décadas, centenas de estudos cientificamente rigorosos têm levado à identificação de um conjunto de programas avaliados como promissores ou eficazes na prevenção dos comportamentos juvenis delinquentes.

Todavia, ainda que um elevado número de investigações se centre neste tipo de programas e, especificamente, na avaliação da sua eficácia, poucas pesquisas têm focado particularmente as perspetivas e as perceções dos jovens sobre esses mesmos programas. De facto, diversos autores têm constatado que, no âmbito da investigação sobre a prevenção, as vozes e as perspetivas dos mais novos não têm sido evidenciadas.

Assim sendo, o estudo empírico apresentado nesta dissertação pretende colmatar uma parte dessa lacuna, ao tomar como centrais as vozes de um conjunto de dezanove jovens que participam no *Programa Escolhas*. Através de entrevistas individuais, e subsequente análise de conteúdo, pretendeu-se aceder à experiência desses jovens no programa, bem como explorar as perceções construídas em torno do mesmo. O processo de integração no programa, as atividades desenvolvidas, as aprendizagens alcançadas, as relações com os pares e com os profissionais, as regras e os comportamentos, a avaliação feita pelos jovens, bem como a relação desses aspetos com outras dimensões significativas da vida dos jovens – como as rotinas, a família, a escola e o bairro – foram algumas das dimensões exploradas nas dezanove entrevistas.

Para além da presente introdução e das referências bibliográficas apresentadas no final, esta dissertação estrutura-se em torno de seis capítulos.

O primeiro capítulo respeita ao enquadramento teórico do estudo empírico realizado e subdivide-se em seis pontos. Entendemos que este enquadramento teórico é fundamental não só para contextualizar e definir o nosso objeto de estudo, mas também para justificar a sua escolha. No primeiro ponto é feita uma abordagem à juventude, enquanto transição crítica do ciclo de vida, e aos comportamentos problemáticos que nela podem sobrevir. No segundo ponto será feita uma reflexão sobre a importância da prevenção desses comportamentos. No terceiro ponto apresentar-se-á um panorama geral dos programas de prevenção e da avaliação da sua eficácia. O quarto ponto respeita aos programas de prevenção comunitária existentes, sendo aludidas algumas das suas características essenciais, bem como o potencial preventivo que lhes pode ser atribuído. Será dada especial atenção aos programas usualmente designados como *After-School Programs*, sendo esta uma opção baseada naquele que é o contexto de investigação do nosso estudo empírico, o *Programa Escolhas*. No quinto ponto é feita uma reflexão sobre a importância da avaliação dos processos neste tipo de programas, com recurso a metodologias qualitativas. No sexto ponto refletir-se-á a premência de dar voz aos próprios jovens, como forma de compreender como é que esses percebem as suas circunstâncias. Embora sendo parcos, serão enunciados alguns trabalhos que seguiram esta mesma linha de investigação. Apresentaremos sobretudo os estudos que, tal como nós, procuraram aceder à experiência e às percepções dos jovens face aos programas de prevenção em que participam.

No segundo capítulo é feita uma apresentação do estudo empírico, começando com a exposição dos objetivos e das questões exploratórias que o impulsionaram. Segue-se uma apresentação do contexto de investigação – o *Programa Escolhas* – e das razões que levaram à sua seleção. Este enquadramento afigura-se fundamental para uma melhor contextualização e compreensão dos resultados posteriormente apresentados.

Uma vez expostos os objetivos do nosso estudo, o terceiro capítulo será dedicado à metodologia. Em primeiro lugar serão enunciadas algumas opções metodológicas prévias e sua fundamentação. Seguir-se-á a descrição dos procedimentos metodológicos: a constituição da amostra, a escolha da entrevista como instrumento de recolha de dados, a realização das entrevistas, e algumas considerações sobre o registo, o tratamento e a análise dos dados.

No quarto capítulo serão apresentados os resultados, os quais serão discutidos no quinto capítulo. Neste serão ainda apontadas algumas dificuldades e/ou críticas ao nosso estudo, bem como possíveis sugestões de investigação por ele despoletadas. No sexto capítulo serão feitas algumas considerações finais.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A JUVENTUDE E OS COMPORTAMENTOS DELINQUENTES

A juventude¹, enquanto etapa do ciclo de vida entre a infância e a fase adulta, corresponde a uma das transições mais críticas do ciclo de vida. Com efeito, é uma fase marcada por um elevado número de importantes mudanças que ocorrem não apenas a nível fisiológico (relacionadas com a puberdade e a maturação sexual), mas também a nível cognitivo, emocional, comportamental e social. Das alterações que se processam nesta fase do ciclo de vida destacam-se: o abandono progressivo da autoidentificação como criança, a construção da identidade e da autonomia, o aumento da influência dos pares e o desejo de aceitação, as preocupações ligadas à autoestima e à atratividade física, o desenvolvimento moral, o desenvolvimento do pensamento abstrato, as transições escolares, bem como a aquisição de novas competências pessoais e sociais (American Psychological Association, 2002). Como afirmam Carlo, Fabes, Laible e Kupanoff (1999, p. 134), “*com estas rápidas e múltiplas mudanças surge um potencial acrescido tanto para resultados positivos como negativos*”². De acordo com estes autores, ainda que seja uma fase de maturação e desenvolvimento, essa é também uma etapa de elevados riscos e desafios, durante a qual o contexto social exerce uma influência bastante poderosa. Especificamente nas sociedades atuais, caracterizadas por profundas transformações sociais e económicas, são muitos os desafios que se atravessam no percurso desenvolvimental dos jovens (Jenson, 2010).

Carvalho (2010) reflete as transformações sociais que caracterizam a sociedade portuguesa na atualidade, destacando aquelas que são as circunstâncias que enquadram a condição da infância e da juventude na atualidade: o aumento da escolaridade obrigatória, a evolução do sistema escolar com base numa conceção de “escola de massas”, as alterações na organização e nas dinâmicas familiares (*e.g.*, o aumento de famílias monoparentais, o papel acentuado da mulher no mercado do trabalho), o aumento dos fluxos migratórios, o aumento das taxas de desemprego e da precariedade, o incremento das desigualdades sociais, bem como a concentração de desvantagens em determinados territórios, nos quais se destacam os bairros.

¹ Importa mencionar que o termo *juventude* é utilizado, ao longo desta dissertação, como indiferente do termo *adolescência*, embora tenhamos presente que os mesmos são distinguidos por diversos autores e que constituem ambos conceitos bastante elásticos.

² Da versão original: “*with these rapid and multiple changes comes a heightened potential both for positive and negative outcomes*”.

Sendo certo que a maioria dos jovens acaba por entrar na idade adulta de forma saudável e com envolvimento em atividades positivas e pró-sociais, também é verdade que uma parte dos jovens vê o seu percurso caracterizado pelo envolvimento em comportamentos delinquentes, que podem arriscar em larga medida a possibilidade de um futuro positivo (Jenson, 2010).

Especificamente para aqueles jovens socioeconomicamente mais vulneráveis, o risco de envolvimento em comportamentos delinquentes é bastante acrescido (Bulanda & McCrea, 2012). Tal como mencionado por Mahatmya e Lohman (2011, p. 1309), “*a exposição a fatores persistentes de stress, tais como viver na pobreza, pode conduzir a uma aceleração da delinquência e, para os jovens com condições socioeconómicas desfavoráveis, a delinquência pode ser uma forma de lidar com eventos stressantes*”³.

Quando falamos em comportamentos juvenis delinquentes devemos precisar com clareza aquilo a que nos referimos, uma vez que se trata de conceitos que, como muitos outros, estão sujeitos a diversas formas de interpretação, que se debatem sobretudo entre o campo jurídico e o campo sociológico. Comummente, o termo delinquência tende a ser definido em termos jurídico-legais – sendo delinquente o indivíduo que pratica atos legalmente proibidos e sancionados – mas pode também confundir-se com a definição de comportamento antissocial. Este é considerado um termo mais lato, uma vez que se refere a um vasto rol de comportamentos, que se traduzem na violação de normas ou de expetativas socialmente estabelecidas (Carvalho, 2010; Negreiros, 2001).

Nesta dissertação, a delinquência juvenil é um conceito que não se restringe a um fenómeno definido apenas em termos jurídico-legais, sendo perspectivado numa conceção sociológica mais ampla, abarcando diversos tipos de comportamentos antissociais. Assim, referimo-nos não só a comportamentos legalmente proibidos e sancionados (*e.g.*, destruição de propriedade, roubos, furtos, abusos sexuais), mas também comportamentos que são entendidos como problemáticos quando praticados especificamente por crianças e jovens. Usualmente estes são designados por *status offenses* e incluem comportamentos como faltas voluntárias à escola, perturbação da ordem na sala de aula, indisciplina, fugas de casa, mendicidade, consumo de álcool, gravidez na adolescência, entre outros (Carroll, Houghton, Durkin & Hatti, 2010; Kelley, Loeber, Keenan & DeLamatre, 1997).

³ Da versão original: “*exposure to persistent stressors, such as living in poverty, can lead to an acceleration of delinquency and that for low-income youth, delinquency may be a way to cope with stressful events*”.

Nas últimas décadas, notáveis progressos têm sido conseguidos na compreensão dos comportamentos delinquentes. Um grande número de estudos tem demonstrado que a delinquência apresenta formas de expressão bastante diversas e trajetórias evolutivas igualmente distintas. Assim, a atenção dos investigadores tem-se concentrado em captar o polimorfismo do comportamento delinquente, e definir a multiplicidade de trajetórias de evolução da delinquência, baseando-se em parâmetros como a frequência, a gravidade, a idade de início, os tipos de comportamentos praticados e a desistência (*e.g.*, Compas, Hinden & Gerhardt, 1995; Kelley *et al.*, 1997; LeBlanc & Frechette, 1986; Loeber & Farrington, 2001; Moffitt, 1993; Moffitt & Caspi, 2001; Moffitt, Caspi, Belsky & Silva, 1996; Piquero, Hawkin & Kazemian, 2012; Sampson & Laub, 1993; Thornberry *et al.*, 2012).

Uma incontornável teoria nesta matéria foi desenvolvida por Moffitt (1993) e designa-se *Developmental Taxonomy Theory*. A autora distingue duas trajetórias delinquentes: um pequeno grupo de indivíduos comete crimes durante a vida adulta de forma contínua e persistente (trajetória de *delinquência persistente*) e um maior grupo de indivíduos confina o seu comportamento delinquente à fase da adolescência (trajetória de *delinquência limitada à adolescência*). Na primeira incluem-se os indivíduos que iniciam a trajetória antissocial numa fase precoce das suas vidas e a desenvolvem pela vida adulta, estando essa associada a *deficits* neuropsicológicos, tais como a hiperatividade, o baixo autocontrolo, a impulsividade, e o temperamento difícil na infância. Por seu turno, na segunda trajetória existe um tipo de delinquência considerada temporária, que tende a começar na puberdade e terminar no início da idade adulta. Para estes jovens, os comportamentos delinquentes são motivados pelo desfasamento maturacional (*maturity gap*) entre a maturidade biológica e a maturidade social. Dito por outras palavras, esses comportamentos surgem da necessidade destes jovens de se autonomizarem dos adultos, agindo de forma independente na conquista dos seus objetivos, assumindo um forte peso fatores como a influência dos pares e o mimetismo social.

Também para a compreensão do comportamento delinquente (e com especial relevância para um melhor entendimento dos programas de prevenção num próximo ponto deste enquadramento teórico) tem contribuído o desenvolvimento dos estudos focados nos fatores de risco e de proteção que lhes estão associados. Este conhecimento tem-se tornado cada vez mais profícuo devido à contribuição de uma série de estudos longitudinais levados a cabo nesta área. Não havendo oportunidade, no âmbito desta dissertação, para explorar em detalhe estas investigações, importa, no entanto, mencionar as que mais contribuíram para o estudo

dos fatores de risco e de proteção do comportamento delincente: *The Cambridge Study in Delinquent Development* de West e Farrington (1961); *The Montreal Longitudinal and Experimental Study* de Tremblay, Vitaro, Nagin, Pagani e Séguin (1984); *Rochester Youth Development Study* de Thornberry, Lizotte, Krohn, Smith e Porter (1986); *Denver Youth Study* de Huizinga, Wiher, Espiritu e Esbensen (1988); *The Pittsburg Youth Study* de Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, Moffit, Caspi, White, Wei e Beyers (1988) (*cit. in* Farrington & Welsh, 2007, Thornberry & Krohn, 2003).

Por definição, os fatores de risco consistem em variáveis que predizem um aumento da probabilidade de ocorrência ou manutenção de determinado problema (neste caso, os comportamentos juvenis delinquentes), sendo que a relação entre esses fatores e respectivas consequências é tida como probabilística e não determinística (Farrington & Welsh, 2007).

Por seu turno, os fatores de proteção, embora não estudados de modo tão extensivo e rigoroso como os anteriores (subsistindo ainda importantes dúvidas na sua compreensão), têm sido entendidos como variáveis que permitem mediar o impacto dos fatores de risco, inibindo o desenvolvimento de comportamentos delinquentes (Farrington & Welsh, 2007; Prior & Paris, 2005; Przybylski, 2008). De acordo com Wasserman e colaboradores (2003, p. 2), “*a proporção dos fatores de proteção relativamente aos fatores de risco, influencia significativamente a delinquência infantil, sendo que os fatores de proteção poderão compensar a influência da exposição das crianças a múltiplos fatores de risco*”⁴.

A literatura empírica tem suportado uma concetualização da delinquência juvenil enquanto fenómeno multideterminado pela interação recíproca e dinâmica de fatores individuais e de fatores sociais associados à família, ao grupo de pares, à escola e à comunidade (Farrington & Welsh, 2007; Tarolla, Wagner, Rabinowitzb & Tubman, 2002).

Autores como Arthur, Hawkins, Pollard, Catalano e Baglioni (2002), Day e Wanklyn (2012), Farrington e Welsh (2007), Loeber e Farrington (2001), Przybylski (2008), Tremblay e LeMarquand (2001), entre muitos outros, têm procurado sistematizar os fatores de risco em função das diversas dimensões da vida dos jovens em que esses fatores se inscrevem: os fatores individuais, os fatores familiares, os fatores associados à escola, os fatores associados aos pares e os fatores associados à comunidade. No que respeita aos fatores individuais, aqueles autores destacam o temperamento “difícil”, a baixa inteligência e a capacidade

⁴ Da versão original: “*the proportion of protective factors to risk factors has a significant influence on child delinquency, and protective factors may offset the influence of children's exposure to multiple risk factors*”.

reduzida para manipular conceitos abstratos, a baixa empatia, e a elevada impulsividade ou baixo autocontrole. Entre os fatores familiares destacam a história familiar de comportamentos antissociais (*e.g.*, pais ou irmãos com esses comportamentos), as famílias numerosas, as práticas educativas desadequadas (*e.g.*, a fraca supervisão parental), o abuso e a exposição a conflitos parentais. Nos fatores ligados aos pares apontam como importantes a associação a pares delinquentes, a pertença a *gangs* e a rejeição por parte dos pares. Quanto aos fatores associados à escola, destacam a baixa performance académica, a parca assiduidade escolar e a existência de fracos laços com a escola. Finalmente, quanto à comunidade, apontam como importantes fatores a pertença a comunidades desfavorecidas (marcadas pela extrema pobreza, parcas condições de vida, grandes taxas de desemprego, elevada mobilidade e grande densidade populacional), a exposição a violência na comunidade, a existência de normas favoráveis aos comportamentos antissociais, bem como a baixa coesão social.

Os fatores de proteção também podem ser encontrados nas várias dimensões de vida dos jovens – na família, na escola, nos pares, na comunidade e a nível individual – e têm sido sistematizados por autores como Arthur e colaboradores (2002), Benard (1991), Farrington e Welsh (2007), Morrison, Robertson, Laurie e Kelly (2002), Prior e Paris (2005), e Przybylski (2008). Ao nível familiar os autores evidenciaram fatores como a existência de relações de cuidado e suporte emocional com os pais e outros adultos de confiança, a presença de normas familiares pró-sociais, a supervisão parental percebida, bem como a presença de expectativas elevadas face aos filhos. No que concerne à escola, sobressaem fatores como o envolvimento e a ligação à escola, a ligação a professores que fornecem suporte emocional, a existência de normas claramente definidas, o sucesso académico, as oportunidades para participar em atividades pró-sociais e o reforço pelo envolvimento nessas mesmas atividades. No que respeita aos pares, os autores destacam a associação a pares pró-sociais, o envolvimento em atividades com esses pares e a pertença a grupos religiosos. Ao nível comunitário apontam como importantes o suporte social externo, a coesão social, o envolvimento com membros e atividades pró-sociais na comunidade, o reforço pelo envolvimento nessas atividades e a disponibilidade de recursos. Finalmente, a nível individual destacam como importantes fatores de proteção o pertencer ao género feminino, a resiliência (geralmente entendida como a capacidade para lidar com situações negativas e de *stress*), a elevada inteligência, a capacidade de pensamento abstrato, a competência social (*e.g.*, capacidade de resolução de conflitos, capacidade de tomada de perspetiva, autorregulação), e o sentido de propósito e de futuro.

Uma ideia fundamental a reter, uma vez que nesta dissertação nos centramos na prevenção dos comportamentos problemáticos, é a de que: *“idealmente, na prevenção do delito, os fatores de risco e de proteção devem ser identificados e, posteriormente, os fatores de risco devem ser reduzidos, enquanto os fatores de proteção são reforçados”*⁵ (Farrington & Welsh, 2007, p. 23). De facto, como poderemos ver ao longo desta dissertação, os programas de prevenção dos comportamentos juvenis delinquentes tendem a agir sobre os fatores de risco e de proteção mencionados. Tal como referido por Arthur e colaboradores (2002, pp. 575-576), *“o emergente paradigma da ciência da prevenção sugere que os preditores do comportamento problemático identificados na pesquisa longitudinal prospetiva, ou seja, os fatores de risco e de proteção, são alvos promissores na intervenção preventiva”*⁶.

2. A PREVENÇÃO DOS COMPORTAMENTOS JUVENIS DELINQUENTES

A delinquência juvenil é considerada um dos problemas sociais mais preocupantes, uma vez que acarreta consequências perniciosas que se fazem sentir em toda a sociedade. Os problemas de comportamento na adolescência têm sido associados a consequências adversas a longo prazo, em termos interpessoais, educativos, vocacionais, económicos e de saúde. Para além disso, os jovens que assumem esses comportamentos consomem uma importante parcela dos recursos afetos aos sistemas de proteção, de justiça juvenil, de educação especial e de saúde mental (Tarolla *et al.*, 2002). De acordo com Tarolla e colaboradores (2002, p. 125), *“a delinquência juvenil é um dos nossos problemas sociais mais prementes, com efeitos nefastos em termos emocionais, físicos e económicos, sentidos pelas comunidades em que ocorre”*⁷. Lösel e Beelman (2003) entendem que mesmo aqueles comportamentos considerados menos graves acarretam elevados níveis de sofrimento e de *stress* para as vítimas, para os familiares, para a comunidade em geral, bem como para os próprios jovens e suas famílias.

A crescente inquietação em torno dos comportamentos juvenis problemáticos tem conduzido a um acréscimo dos esforços para conhecer as suas causas e consequências, bem como para identificar estratégias efetivas que previnam o seu aparecimento. À semelhança do

⁵ Da versão original: *“in preventing offending, ideally, risk and protective factors should be identified and then risk factors should be reduced while protective factors are enhanced”*.

⁶ Da versão original: *“the emerging prevention science paradigm suggests that predictors of problem behavior identified in prospective longitudinal research, that is, risk and protective factors, are promising targets for preventive intervention”*.

⁷ Da versão original: *“juvenile delinquency is one of our most pressing social problems, with detrimental emotional, physical, and economic effects felt throughout the communities in which it occurs”*.

que acontece no âmbito da saúde pública, cada vez mais se tem arraigado nesta área a ideia de que “*a prevenção é melhor do que a cura*”⁸ (Farrington & Welsh, 2007, p. 3). Com efeito, a prevenção da delinquência tem sido considerada, cada vez mais, uma atividade basilar para o bem-estar de toda a sociedade, uma vez que através das práticas preventivas se poderão minorar os custos sociais dela provenientes. Atualmente, a investigação científica nesta área conta já com um vasto corpo de conhecimento sobre as adequadas intervenções a realizar com vista à prevenção da delinquência (Farrington & Welsh, 2007; Przybylski, 2008).

O desenvolvimento do campo da prevenção tem sido potenciado pelos contributos de diversas áreas disciplinares, tais como a psicologia, a saúde pública, a educação, a psiquiatria, o serviço social, a medicina, a enfermagem, a sociologia, a justiça criminal, a ciência política, a comunicação, a economia, o direito e a criminologia. Contudo, ainda que esta multidisciplinaridade tenha conferido consistência e credibilidade ao campo da prevenção, tem dificultado a construção de uma definição consensual do conceito. Uma vez que as várias áreas disciplinares utilizam diferentes perspetivas teóricas e diferentes estratégias para prevenir um amplo espectro de resultados negativos (*e.g.*, a doença, a desordem mental, a violência, o insucesso, o abandono e o absentismo escolar, a pobreza, entre outros), existe um importante debate sobre qual será a terminologia mais apropriada (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003). Efetivamente, as práticas concebidas para prevenir os comportamentos problemáticos podem ser bastante diversificadas entre si, pelo que o conceito de prevenção tem sido definido de múltiplas formas. Welsh e Farrington (2012, p. 3) constataam que “*a prevenção tem significado muitas coisas diferentes, para muitas pessoas diferentes*”⁹. De facto, mesmo um olhar breve pela literatura da área permite encontrar diversos conceitos, diversas tipologias e diversas definições atribuídas à prevenção.

Tradicionalmente é utilizada uma categorização que se baseia num modelo de saúde pública que postula três grandes tipos de prevenção: a *prevenção primária*, a *prevenção secundária* e a *prevenção terciária*. A *prevenção primária* é caracterizada como um tipo de prevenção que precede a manifestação da delinquência, englobando ações dirigidas à população em geral. A *prevenção secundária* engloba as ações orientadas para grupos de risco. Por seu turno, a *prevenção terciária* abarca as ações dirigidas a delinquentes já identificados, por forma a evitar a delinquência no futuro (FitzGerald, Stevens & Hale, 2004; McGuire, 2007; Negreiros, 2001; Welsh & Farrington, 2010).

⁸ Da versão original: “*prevention is better than the cure*”.

⁹ Da versão original: “*prevention has come to mean many different things to many different people*”.

Uma outra orientação, próxima da anterior, parte do modelo proposto por Gordon (1987 *cit. in* Farrel & Flannery, 2006), que divide a prevenção em três categorias: a *prevenção universal*, a *prevenção seletiva* e a *prevenção indicada*. A *prevenção universal* procura evitar o desenvolvimento de comportamentos delinquentes, dirigindo-se à população em geral. A *prevenção seletiva* dirige-se a indivíduos em risco de desenvolver aqueles comportamentos. Por sua vez, a *prevenção indicada* dirige-se àqueles que já os desenvolveram (Farrel & Flannery, 2006).

Uma outra importante categorização divide as estratégias de prevenção em duas grandes categorias: a *prevenção situacional* e a *prevenção social* (Crawford, 1998). A primeira, que não é alvo de atenção nesta dissertação, respeita às intervenções dirigidas às oportunidades de crime, no sentido da sua restrição (redução de oportunidades e do aumento do risco e dificuldade para o ofensor), com vista a uma redução na criminalidade (Clarke, 1980; Cornish & Clarke, 2003). Por seu turno, a *prevenção social* remete para estratégias que se dirigem a delinquentes ou potenciais delinquentes, focando as causas sociais da delinquência (*e.g.*, desorganização social, condições precárias de vida) (Crawford, 1998). Contudo, importa ter em consideração que também o conceito de *prevenção social* tem encontrado alguns debates em torno na sua definição. Crawford (1998, p. 120) considera que a *prevenção social* é, em termos académicos, um conceito bastante “elástico”: “*Em alguns casos, significa qualquer atividade ou intervenção no mundo social que possa melhorar a qualidade de vida das pessoas ou que possa ter algum impacto benéfico sobre os sujeitos visados, de modo a que eles possam estar menos inclinados a cometer crimes*”¹⁰.

Tonry e Farrington (1995) apresentam um outro esquema de classificação que distingue quatro estratégias preventivas: a *prevenção desenvolvimental*, a *prevenção situacional*, a *prevenção de justiça criminal* e a *prevenção comunitária*. No conceito de *prevenção desenvolvimental* integram-se as intervenções desenhadas com vista a evitar o desenvolvimento do potencial criminal nos indivíduos, focando os fatores de risco identificados no estudo do desenvolvimento humano e das “carreiras criminais” (Crawford, 1998; Welsh & Farrington, 2012). Como já mencionado anteriormente, a *prevenção situacional* respeita a estratégias concebidas para prevenir as oportunidades de crime, no sentido da sua limitação, com o objetivo de alcançar uma redução na criminalidade (Clarke,

¹⁰ Da versão original: “*In some instances, it is taken to mean any activity or intervention into the social world which may improve people’s quality life or which may have some beneficial impact on the intended subjects, so that they may be less inclined to commit crime*”.

1980; Cornish & Clarke, 2003). O conceito de *prevenção da justiça criminal* respeita às tradicionais estratégias de dissuasão, incapacitação e reabilitação levadas a cabo pelas agências do sistema de justiça criminal (Blumstein, Cohen & Nagin, 1978; MacKenzie, 2006). Finalmente, e com especial importância para a presente dissertação, surge o conceito de *prevenção comunitária*, que se refere às intervenções, realizadas em contexto comunitário, concebidas para alterar as condições e as instituições sociais (e.g., família, pares, normas sociais, organizações) que estão associadas aos comportamentos delinquentes (Crawford, 1998; Hope, 1995 *cit. in* Welsh & Hoshi, 2002). Retomaremos este conceito num próximo ponto, quando nos debruçarmos especificamente sobre os programas de prevenção centrados na comunidade.

3. OS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO E A AVALIAÇÃO DA SUA EFICÁCIA

A operacionalização da prevenção tem sido levada a cabo por intermédio de programas. Com efeito, tal como afirma McGuire (2007), provavelmente, a inovação mais disseminada na área da prevenção dos comportamentos delinquentes tem sido a síntese de métodos e materiais em formatos pré-definidos conhecidos como programas. O programa-tipo engloba um conjunto de atividades pré-estabelecidas, com objetivos claramente delineados, que podem ser reproduzidas sucessivamente no futuro (McGuire, 2001; McGuire, 2007).

Atualmente existe um conjunto bastante diversificado de programas de prevenção da delinquência destinados a jovens. Porém, selecionar e implementar novos programas de prevenção, expandir os programas eficazes e pôr termo aos programas ineficazes envolve muitas considerações (Welsh, 2007). Através do crescimento do *evidence-based paradigm*, tem crescido a noção da necessidade de sustentar as práticas preventivas, e especificamente os programas de prevenção, naquela que é considerada a melhor evidência científica existente (Sherman, Farrington, Welsh & MacKenzie, 2006; Welsh, 2007). De facto, tal como afirmam Welsh e Farrington (2007, p. 1), “*a prevenção do crime deve ser racional e baseada na melhor evidência possível*”¹¹.

Neste sentido, é hoje claramente reconhecida a importância da avaliação da eficácia dos programas de prevenção existentes. Esta prática tem vindo a difundir-se cada vez mais nas últimas décadas, pelo que atualmente sabemos melhor “*o que funciona*” (os programas em

¹¹ Da versão original: “*crime prevention should be rational and based on the best possible evidence*”.

relação aos quais a evidência disponível sugere razoável certeza da sua eficácia na prevenção da delinquência), “*o que é promissor*” (programas face aos quais a evidência é baixa para apoiar conclusões generalizadas, existindo, porém, alguma base empírica para a previsão de que mais pesquisas poderiam apoiar os mesmos resultados) e “*o que não funciona*” (programas em relação aos quais a evidência científica mostra com razoável certeza a sua ineficácia na prevenção da delinquência) (Sherman *et al.*, 1997). Diversos trabalhos têm apresentado e sistematizado estes conhecimentos: *What works? - Questions and answers about prison reform* de Martinson (1974); *The Effectiveness of Correctional Treatment: A Survey of Treatment Evaluation Studies* de Lipton, Martinson e Wilks (1975); *Community Crime Prevention: Does It Work?* de Rosenbaum (1986); *Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising* de Sherman, Gottfredson, MacKenzie, Eck, Reuter e Bushway (1997); *Building a Safer Society: Strategic Approaches to Crime Prevention* de Tonry e Farrington (1995).

Na comunidade científica é consensual que os estudos rigorosamente desenhados e adequadamente implementados – os estudos experimentais (caracterizados pela aleatorização na seleção do grupo experimental e do grupo de controlo) e os estudos quasi-experimentais (não incluem a aleatorização, mas sim o emparelhamento entre o grupo experimental e o grupo de comparação) – fornecem a melhor evidência sobre a eficácia dos programas de prevenção da delinquência. Neste tipo de estudos utilizam-se os números recolhidos através de medidas aplicadas a grandes amostras, com vista ao uso de procedimentos estatísticos para descrição e posterior generalização dos resultados encontrados (Przybylski, 2008, Welsh, 2007).

No entanto, estes estudos não têm brotado sem dificuldades. Desde logo, no “mundo real” é extremamente difícil realizar planos experimentais propriamente ditos e, por consequência, a maior parte das avaliações são de natureza menos robusta. Em segundo lugar, os períodos de *follow-up* são, frequentemente, muito curtos. Em terceiro lugar, nalguns estudos, o tamanho das amostras é reduzido e se existir uma perda subsequente, devido à mortalidade experimental, pode ser difícil retirar conclusões precisas. Em quarto lugar, menciona-se o problema do viés da publicação. É sabido que os estudos com resultados não significativos têm menos hipóteses de ser publicados, pelo que é provável que os estudos publicados não sejam representativos dos programas que existem na realidade (McGuire, 2007). Uma última dificuldade prende-se com a ideia de que, coletivamente, todos esses estudos fornecem um

amplo corpo de evidência relevante, tão amplo que se torna difícil sumariar os seus achados (Lipsey & Cullen, 2007).

Para facilitar essa tarefa e fazer face a algumas daquelas dificuldades, surge a técnica da meta-análise. Esta permite a agregação dos resultados estatísticos de uma série de estudos individuais numa única base de dados, o que permite a sua análise coletiva. Neste processo de agregação, as idiossincrasias em cada estudo individual tendem a ser controladas e os efeitos globais da intervenção, se presentes, tornam-se mais evidentes. Tem a vantagem, portanto, de revelar padrões gerais de evidências num dado corpo de investigação, com mais clareza e consistência do que aquelas técnicas tradicionais de pesquisa (Lipsey, 2006). Na meta-análise, o resultado mais marcante é conhecido como magnitude do efeito (*effect size*). Este dá a conhecer os efeitos dependentes de um determinado programa (ou programas) numa medida específica da delinquência. Em concreto, permite conhecer a quantidade em que o grupo experimental difere do grupo de controlo/comparação após a aplicação do programa (McGuire, 2007).

Para avaliação dos resultados são utilizadas medidas como: a reincidência, os contactos com a polícia e com o sistema de justiça, medidas psicológicas (*e.g.*, ajustamento psicológico, atitudes, autoestima, dimensões de diversas escalas clínicas), o ajustamento interpessoal (*e.g.*, relações com a família e os pares, competências interpessoais), a participação e o desempenho escolar (*e.g.*, assiduidade, abandono, desempenho nos testes de avaliação), e o ajustamento institucional (*e.g.*, incidentes na instituição) (Lipsey, 2006).

Como já mencionado anteriormente, atualmente existe um conjunto bastante diversificado de programas de prevenção da delinquência destinados a jovens. Os vários programas diferem entre si em várias dimensões, nomeadamente as idades ou estádios desenvolvimentais dos jovens; o tipo de comportamento problemático que se deseja prevenir (*e.g.*, violência, indisciplina, absentismo escolar, *bullying*, os comportamentos problemáticos de um modo mais amplo); os fatores de risco ou de proteção a intervir; bem como o nível social de intervenção (*e.g.*, família, escola, pares, comunidade) (Farrel & Flannery, 2006).

Farrington e Welsh (2007) apresentam uma sistematização dos programas que a evidência científica aponta como mais eficazes na prevenção da delinquência, distinguindo: os programas ao nível individual, os programas ao nível familiar e os programas a nível ambiental ou comunitário. Ao nível individual, os programas de enriquecimento intelectual pré-escolar e os programas de treino de competências sociais têm-se mostrado eficazes na

prevenção do comportamento delinquente. No nível familiar têm-se mostrado altamente favoráveis os programas de educação parental e de treino de competências parentais. Ao nível ambiental ou comunitário têm-se mostrado eficazes alguns programas centrados na escola (*school-based interventions*), os *after-school programs* e o *community-based mentoring*.

Como já referido, sob pena de não podermos recobrir nesta dissertação toda a diversidade de programas que podem caber no conceito de prevenção comunitária, e de forma a prosseguir os objetivos do presente estudo, a nossa atenção é focada nos programas de prevenção centrados na comunidade que podem ser considerados eficazes ou promissores na prevenção da conduta juvenil problemática, de entre os quais se destacam os *After-School Programs*.

4. OS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO CENTRADOS NA COMUNIDADE

4.1. RACIONAL E CARACTERIZAÇÃO GERAL

Os programas de prevenção centrados na comunidade podem assumir diversas formas. Por exemplo, Welsh e Hoshi (2002), ao escreverem sobre intervenções comunitárias, incluem: mobilização comunitária, prevenção da inclusão em *gangs*, intervenção com membros de *gangs*, atividades recreativas em período após as aulas, *mentoring*, entre outras. Devido à multiplicidade de programas que são introduzidos nesta categoria, fica dificultada a sua definição. Recuperando a definição de Hope (1995 *cit. in* Welsh & Hoshi, 2002), a prevenção comunitária consiste num conjunto de intervenções, aplicadas na comunidade, concebidas para alterar as condições e as instituições sociais (*e.g.*, família, pares, normas sociais, organizações) associadas aos comportamentos delinquentes. Segundo o autor, por norma, as instituições sociais locais – as associações locais, as igrejas, os espaços para jovens, entre outras – são os meios através dos quais a prevenção comunitária é operacionalizada.

Conforme patenteado nos Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência (Adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/112, de 14 de dezembro de 1990), “*devem ser criados os serviços e programas de base comunitária para a prevenção da delinquência juvenil*”. O mesmo diploma adita que “*as comunidades devem adotar, ou reforçar, onde existam, uma larga gama de medidas de apoio comunitário aos jovens, incluindo o estabelecimento de centros de desenvolvimento comunitário, instalações e serviços recreativos para responderem aos problemas especiais*

das crianças que se encontram em risco social”. Efetivamente é possível encontrar ao longo da literatura referência a diversos tipos de programas que se centram no contexto comunitário (Welsh & Hoshi, 2002). Debrucemo-nos brevemente sobre o racional que os tem incitado.

Várias teorias têm sido avançadas ao longo dos anos para explicar a influência da comunidade nos comportamentos juvenis problemáticos, e têm sido a base que sustenta grande parte dos programas de prevenção centrados no contexto comunitário (Bennett, 1998; Welsh & Hoshi, 2002).

Desde logo, destaca-se a *Teoria da Desorganização Social*, desenvolvida através dos trabalhos de Shaw e McKay (1969), relativos à relação entre a delinquência e as áreas urbanas da cidade de Chicago. De acordo com os autores, os comportamentos juvenis delinquentes encontram-se associados à disrupção na organização e ordem social comunitária, que deveria ser mantida pelas instituições sociais, tais como a família, a escola, a igreja e outros agentes comunitários. Na origem dessa desorganização encontram-se três grandes fatores estruturais: o baixo estatuto económico, a heterogeneidade étnica e a elevada mobilidade residencial (isto é, a constante saída e entrada de novos residentes). De um modo genérico, esta desorganização dificulta a capacidade da comunidade para exercer controlo social informal, abrindo portas aos comportamentos ilícitos. Esta tem sido entendida como a “visão clássica” da *Teoria da Desorganização Social*.

A visão mais “contemporânea” vem demonstrar a importância de um outro fator: a fraca coesão social. Sampson, Raudenbush e Earls (1997) alvitram um alargamento da teoria de Shaw e McKay, focando a importância da eficácia coletiva, dirigida ao controlo do espaço público. Segundo os autores, em comunidades com deficitária capacidade de desenvolver processos eficazes de controlo social informal e onde os níveis de coesão e confiança são diminutos, as possibilidades de intervenção destas comunidades, com vista à prevenção da delinquência, são bastante reduzidas.

Para o desenvolvimento dos programas comunitários também têm contribuído as teorias focadas na desordem comunitária, que encontram as suas raízes na tese “*Broken Windows*” de Wilson e Kelling (1982). Estes autores entendem que, sequencialmente, pequenas incivildades e desordens são precursoras de crimes mais sérios, por favorecer o medo nos membros da comunidade e produzir como que uma espiral de declínio e enfraquecimento dos controlos sociais. Os autores entendem que a presença desses sinais de desordem leva à ideia de que os residentes são alheios ao que se passa na sua comunidade e não são aptos a fazer

face aos problemas que vão surgindo. Sampson (2002) explica que existem desordens físicas e desordens sociais, sendo que as primeiras estão relacionadas com os comportamentos (*e.g.*, mendicância, alcoolização em público, insultos verbais em público), enquanto que as segundas envolvem mais os sinais visuais da negligência e deterioração dos espaços comunitários (*e.g.*, prédios e viaturas abandonadas, lixo nas ruas, grafitis, vidros de habitações partidos).

Também têm enriquecido esta área as teorias focadas nas ideias de *empowerment* e regeneração comunitárias. As teorias que se incluem nestes domínios partem da ideia de que é necessário dotar as comunidades de recursos económicos e políticos, o que contribuirá para o seu *empowerment*, permitirá a integração de crianças e jovens marginalizados e possibilitará que a comunidade assuma um papel decisivo ao nível da prevenção dos fatores de risco da delinquência (Welsh & Hoshi, 2002). Como refere Bennett (1998), estas teorias partem da crença de que residentes mais satisfeitos estarão mais encorajados a permanecer na sua área de residência, e a assumir interesse e responsabilidade pela mesma.

Adicionalmente, o estudo, cada vez mais aprofundado, do desenvolvimento juvenil, tem vindo a fornecer pistas sobre os fatores que o tornam positivo e saudável. Encontramos cada vez mais a ideia de que a prevenção dos comportamentos problemáticos é indistinguível da ideia de promoção do desenvolvimento juvenil saudável (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004). “*Tem sido defendido que uma transição bem sucedida para a idade adulta exige mais do que evitar o consumo de drogas, a violência, o insucesso escolar ou a atividade sexual precoce. A promoção do desenvolvimento social, emocional, comportamental e cognitivo das crianças começou a ser vista como a chave para a prevenção dos próprios comportamentos problemáticos*”¹² (Catalano *et al.*, 2004, p. 100).

De acordo com o Relatório *Community Programs to Promote Youth Development* (National Research Council and Institute of Medicine, 2002), os recursos ou condições que facilitam e potenciam um desenvolvimento juvenil saudável podem ser agrupados em quatro grandes categorias: (i) *Saúde física e mental*, para a qual devem contribuir bons hábitos e competências de gestão de riscos em termos de saúde física e mental; (ii) *Desenvolvimento psicológico e emocional*, em termos de capacidade de autorregulação comportamental,

¹² Da versão original: “*Consensus began to develop that a successful transition to adulthood requires more than avoiding drugs, violence, school failure, or precocious sexual activity. The promotion of children’s social, emotional, behavioral, and cognitive development began to be seen as key to preventing problem behaviors*”.

desenvolvimento de competências de *coping*, autoestima, autoconfiança, sentido de propósito e de futuro; (iii) *Desenvolvimento cognitivo e intelectual*, que implica fomentar uma orientação favorável à escola e ao sucesso escolar, a aquisição de cultura e conhecimentos diversos, a aquisição de competências vocacionais, bem como o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio abstrato; e (iv) *Desenvolvimento social*, que respeita à formação de relações significativas e positivas com os pares, com a família e com outros adultos, a ligação aos espaços e contextos sociais e o sentido de pertença, a capacidade de integrar diferentes contextos culturais, bem como a adoção de comportamentos apropriados e o respeito pelas regras.

É possível perceber que, em detrimento de programas centrados na prevenção de um único problema, os programas comunitários tendem a mostrar-se cada vez mais amplos, visando, assim, a promoção dos variados recursos ou condições que facilitam e potenciam o desenvolvimento juvenil saudável (Catalano *et al.*, 2004).

O Relatório supramencionado, baseando-se na evidência científica existente sobre esta matéria, faz também uma síntese das oito características essenciais que devem existir nos programas comunitários, de forma a potenciar os seus resultados positivos: (i) *Segurança física e psicológica* – os programas devem fornecer espaços e práticas seguras e promotoras de saúde e bem-estar; (ii) *Estrutura e funcionamento apropriados* – devem estipular expectativas e regras de funcionamento claras, apropriadas, consistentes e adequadas às idades dos participantes, devem fornecer supervisão e orientação por parte de adultos, e devem potenciar uma atmosfera social em que os limites sejam conhecidos e respeitados; (iii) *Relações de suporte* – devem oferecer oportunidades para a formação de relações estáveis e positivas com os pares e com os adultos, sendo que as interações entre eles devem ser caracterizadas como próximas, afetuosas, de cuidado e de respeito; (iv) *Oportunidades para fazer parte* – devem favorecer a inclusão de todos os seus participantes e manter um ambiente social que reconhece, aprecia e encoraja as diferenças individuais em termos de valores culturais, género, etnia e orientação sexual; (v) *Normas sociais positivas* – devem encorajar valores morais socialmente desejados e aceites, e devem manter expectativas e requisitos para comportamentos socialmente apropriados; (vi) *Apoio à autonomia e à autoeficácia* – devem permitir e apoiar a autonomia, valorizar as opiniões individuais, dar preferência ao crescimento e às melhorias, bem como encorajar e permitir aos jovens que assumam responsabilidades estimulantes; (vii) *Oportunidade para o desenvolvimento de competências*

– devem dar oportunidades para a aprendizagem e para a construção de competências físicas, intelectuais, emocionais e sociais que favoreçam o bem-estar no presente e preparem os jovens para um funcionamento saudável e competente no futuro; (viii) *Integração de esforços das famílias, escolas e comunidade* – deve existir concordância, coordenação e sinergia entre os diversos atores cujo papel seja significativo na vida dos jovens (National Research Council and Institute of Medicine, 2002).

Numa revisão sistemática, desenvolvida por Catalano e colaboradores (2004), na qual foram encontrados vinte e cinco programas comunitários considerados eficazes, destacaram-se os seguintes efeitos nos jovens: melhorias nas competências de relacionamento interpessoal; melhorias nas relações com os pares e os adultos; melhorias no autocontrole; maior capacidade de resolução de problemas; melhoria na autoeficácia; maior ligação e comprometimento com a escola; melhorias na performance escolar; e diminuição dos problemas comportamentais (especificamente o uso de drogas, álcool e tabaco, indisciplina na escola, abandono escolar e comportamento agressivo).

Uma vez feita a caracterização geral dos programas centrados na comunidade, importa agora afunilar o nosso foco. No âmbito dos programas que podem ser integrados nesta categoria têm-se mostrado particularmente eficazes na prevenção dos comportamentos juvenis delinquentes os chamados *After-School Programs* (Farrington & Welsh, 2007; Welsh & Hoshi, 2002), e são estes que, a partir deste momento, e por força daquele que será o contexto de investigação do nosso estudo empírico, prendem a nossa atenção.

4.2. O CASO PARTICULAR DOS *AFTER-SCHOOL PROGRAMS*

A forma como os jovens ocupam o seu tempo, sobretudo aquele que é considerado o “tempo livre”, após o horário escolar, constitui um fator de grande impacto no seu desenvolvimento psicológico, social, de saúde e comportamental (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005). Dessa forma, muita investigação tem sido feita em torno dos resultados positivos e negativos da forma como os jovens empregam o seu tempo (Huebner & Mancini, 2003).

A adolescência é tempo de experimentação, porém, atualmente, os jovens, sobretudo os que residem nas zonas socioeconomicamente mais vulneráveis, deparam-se com grandes desafios. O tempo que os jovens deveriam dedicar ao seu desenvolvimento pessoal e académico é, muitas vezes, utilizado para tentar sobreviver em ambientes adversos (Shann,

2001). Nas palavras de McLaughlin e Irby (1994, p. 300), “*para eles [juventude urbana] o sucesso consiste em sobreviver às ameaças urbanas diárias ao seu futuro – as balas, literais e figurativas, das drogas, da violência, do crime, da gravidez, do abuso e da negligência*”¹³. Também Fashola (1999, p. 340) afirma que “*a adolescência tem sido considerada um período de teste, mas recentemente a magnitude das dificuldades enfrentadas pela juventude urbana parece ter aumentando exponencialmente*”¹⁴.

Em contextos caracterizados por elevados níveis de pobreza, precariedade, diminutas oportunidades de emprego, famílias monoparentais, volatilidade da população residente, e elevada diversidade cultural, existe uma menor capacidade de supervisão dos jovens por parte dos pais, e dos adultos em modo geral, existindo menor capacidade de organização social informal. Neste contexto, a influência dos pares torna-se cada vez mais forte (Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov & Sealand, 1993; Elliott *et al.*, 1996; Svensson & Oberwittler, 2010). Adicionalmente, a literatura tem evidenciado que os jovens, no seu tempo livre, tendem a escolher e preferir envolver-se em atividades não estruturadas, sobretudo no contexto de rua (Anderson-Butcher, 2005; Larson, 2001). Nestas condições está facilitado o surgimento de oportunidades ilícitas e desviantes (Brooks-Gunn *et al.*, 1993).

Para fazer face a essa forma prejudicial de ocupação do tempo tem crescido a importância dos *After-School Programs* (doravante designados por ASP) (Mahoney *et al.*, 2005). De acordo com Fredricks, Hackett e Bregman (2010), existe um reconhecimento crescente de que este tipo de programas pode constituir um contexto válido para o desenvolvimento positivo dos jovens. Como mencionado por Przybylski (2008, p. 101), “*dada a acrescida taxa de comportamentos de risco e criminalidade juvenil nas horas após a escola, quando os jovens se encontram menos propensos a ter supervisão por parte de um adulto, os ASP oferecem um ambiente seguro onde estes são supervisionados por adultos. Os ASP eficazes também proporcionam aos jovens o acesso a modelos de comportamento positivos, a associação a pares pró-sociais e o acesso a uma variedade de programas construtivos*”¹⁵.

¹³ Da versão original: “*success for them [urban youth] comes from surviving the everyday urban threats to their future – the literal and figurative bullets of drugs, violence, crime, pregnancy, abuse, and neglect*”.

¹⁴ Da versão original: “*adolescence has long been known as a trying time, but recently the magnitude of the difficulties faced by urban youth appear to be increasing exponentially*”.

¹⁵ Da versão original: “*given the higher rate of risky behavior and juvenile crime during after school hours when youth are less likely to have adult supervision, ASPs offer a safe environment where youth are supervised by adults. Effective ASPs also provide youth with positive role models, pro-social peer associations, and a variety of constructive programs*”.

Tem-se entendido que a exposição a experiências, contextos e pessoas pró-sociais, bem como a oportunidade para a aquisição de competências, beneficiam o desenvolvimento dos jovens. Adicionalmente tem-se compreendido que, desta forma, os jovens se encontram mais protegidos face a acontecimentos de vida negativos, a situações sociais difíceis e à pressão para envolvimento em comportamentos de risco (Mahoney *et al.*, 2005). Durlak, Weissberg e Pachan (2010, p. 295) sugerem que “*as oportunidades de estarem ligados a adultos que os apoiam e de participarem com os pares em atividades significativas e desafiadoras nos ASP, podem ajudar os jovens a desenvolver e a aplicar novas competências e talentos pessoais*”¹⁶.

Os ASP são definidos por Durlak e colaboradores (2010) como programas organizados que oferecem a crianças e jovens uma ou mais atividades supervisionadas por adultos, que se desenvolvem pelo menos em parte do ano letivo, embora ocorrendo fora do período normal de aulas. Usualmente estes programas são de participação voluntária, estruturam-se em torno de horários regulares, orientam-se em torno de regras pré-estabelecidas, norteiam-se para a consecução de objetivos determinados e envolvem atividades caracterizadas como desafiantes e complexas (Mahoney *et al.*, 2005). Os ASP podem ser bastante diversificados, consagrando um misto de atividades que podem seguir finalidades académicas, sociais, culturais e/ou recreativas. Contudo, tem-se entendido que a promoção do desenvolvimento pleno e saudável dos jovens é o seu objetivo mais amplo (Durlak *et al.*, 2010). Na maior parte das vezes, estes programas focam simultaneamente a redução dos fatores de risco e o enriquecimento dos fatores de proteção dos problemas comportamentais. Mais se refere que os seus esforços preventivos não se limitam apenas aos problemas de comportamento, mas também a outros problemas desenvolvimentais ao nível da saúde, das aprendizagens escolares e do bem-estar de um modo geral (Hayes, 2007). Importa agora lançar um olhar sobre alguns destes programas e refletir o que os estudos avaliativos revelam sobre a sua eficácia.

Um primeiro programa que aqui apresentamos foi desenvolvido no Canadá e designa-se *Participate and Learn Skills*. Este incluiu como participantes crianças e jovens, entre os 5 e os 15 anos, de baixo estatuto socioeconómico. Para além de pretender melhorar as competências dos jovens em atividades como o desporto, o escutismo e a música, teve também como objetivo a promoção de atitudes e comportamentos pró-sociais nos seus participantes. Através da avaliação feita ao programa concluiu-se que o efeito positivo mais significativo foi encontrado na redução da delinquência juvenil (medida através dos contactos com a polícia).

¹⁶ Da versão original: “*opportunities to connect with supportive adults, and participate with peers in meaningful and challenging activities in organized ASPs can help youth develop and apply new skills and personal talents*”.

Contudo, essa alteração comportamental positiva não se estendeu aos comportamentos em casa e na escola. Foram ainda encontrados efeitos positivos na autoestima dos jovens (Jones & Offord, 1989).

Um outro exemplo, frequentemente citado na literatura, é o programa *Boys and Girls Clubs of America*, que corresponde a um dos mais antigos e difundidos ASP nos Estados Unidos da América. Atualmente serve cerca de 4.5 milhões de jovens, por meio de mais de 4300 clubes espalhados pelo país. Tem sido apreciado como um lugar seguro, agradável e que fornece suporte para crianças e jovens, entre os 6 e os 18 anos. Permite-lhes passar as suas horas não-escolares durante a semana, os fins-de-semana e as férias de verão. Este programa oferece oportunidades em cinco principais áreas: (i) desenvolvimento de caráter e liderança, (ii) educação e crescimento profissional, (iii) saúde e competências de vida, (iv) desporto, *fitness* e recreação, e (v) expressões artísticas (Fredricks *et al.*, 2010). Um dos seus objetivos, estabelecido logo no seu começo, respeita à prevenção do envolvimento em comportamentos delinquentes e do envolvimento em *gangs*. Posteriormente, o apoio escolar e a preparação para o futuro profissional integraram também os seus objetivos (Arbreton, Sheldon & Herrera, 2005; Fredricks *et al.*, 2010). Atualmente existem algumas dezenas de estudos avaliativos do programa *Boys and Girls Clubs of America*, cujos resultados são organizados por Arbreton e colaboradores (2005): redução dos comportamentos delinquentes; melhorias na performance escolar; maior e mais seguro acesso às novas tecnologias; melhoria no envolvimento dos jovens com a escola e no estabelecimento de objetivos em termos profissionais; e o envolvimento em relações positivas com os pares e com os adultos.

Um outro exemplo é o programa *Positive Youth Development Collaborative*. Este teve como objetivos principais a promoção do bem-estar dos jovens e a prevenção do consumo de substâncias, através de atividades educativas e recreativas. Os resultados da avaliação deste programa evidenciam que os jovens que nele participam têm maior probabilidade de encarar as drogas como problemáticas. Um *follow-up* realizado um ano após o termo do programa evidenciou menores consumos de álcool, marijuana e outras drogas nos jovens participantes (Tebes *et al.*, 2007).

Mahoney e colaboradores (2005, p. 9) concluem: “*De um modo geral, a participação em after-school programs parece promover as competências necessárias em várias tarefas-chave do desenvolvimento durante a infância, incluindo o desempenho escolar, o envolvimento*

escolar e os comportamentos sociais e relacionamentos interpessoais”¹⁷. Resultados positivos foram também encontrados em diversas revisões sistemáticas e meta-análises.

Brown, Frates, Rudge e Tradewell (2002) realizaram uma revisão dos ASP na Califórnia, no âmbito do *After School and Education Safety Act*, e reportaram melhorias no desempenho escolar e reduções nos comportamentos delinquentes. Os autores expandiram a sua análise à questão da eficiência dos programas, pelo que conduziram também uma análise de custo-benefício aos programas desenvolvidos na Califórnia e verificaram que foram investidos 433 milhões de dólares nesse tipo de programas, sendo que por cada dólar investido se poderia esperar um retorno entre 8.92 e 12.90 dólares, com a maior parte dos benefícios resultando da redução dos custos do crime.

Uma outra revisão foi conduzida por Gottfredson, Cross, Wilson, Connell e Rorie (2010), na qual se verificou a redução de comportamentos delinquentes em jovens a frequentar o 2.º e 3.º ciclos escolares, sendo eles participantes em 14 dos ASP existentes em Maryland.

Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Snow e Martin-Green (2006) realizaram uma meta-análise focada no impacto de um conjunto de 35 ASP e chegaram à conclusão de que esses estão associados a efeitos positivos no que respeita ao desempenho escolar de jovens em risco. Mais especificamente, estes autores verificaram melhorias na leitura e na matemática em alunos pertencentes aos vários ciclos de estudos.

Durlak e Weissberg (2007) realizaram uma meta-análise de 73 ASP e verificaram que a participação nestes programas conduziu a múltiplos benefícios, incluindo a redução nos comportamentos de externalização e no consumo de drogas. Os autores calcularam um *value added benefit* e estimaram que um programa eficaz resulta em 27% de jovens com melhores notas escolares, 25% com menor consumo de drogas e 30% com menos problemas comportamentais.

Referindo-se aos resultados de uma meta-análise de 75 estudos, Durlak e colaboradores (2010) concluíram que o impacto dos ASP nos jovens participantes é positivo. Os autores verificaram resultados encorajadores em três grandes áreas: sentimentos e atitudes, ajustamento comportamental, e performance escolar. Mais especificamente, encontraram melhorias significativas na autoperceção dos jovens, na ligação à escola, nos comportamentos

¹⁷ Da versão original: “Overall, after-school program participation appears to promote competence in several key developmental tasks during middle childhood including academic performance, school engagement, and social behaviors and relationships”.

sociais positivos e nas notas escolares. Foram encontradas reduções, também elas significativas, nos problemas comportamentais.

Mahoney e colaboradores (2005) fizeram a revisão de uma série de estudos experimentais e quasi-experimentais e verificam que a participação em ASP promove uma série de efeitos positivos para os jovens, os quais enunciaram da seguinte forma: sucesso e realização em termos escolares (estes efeitos verificaram-se sobretudo através de baixas taxas de insucesso e abandono escolar); redução dos problemas comportamentais (diminuição de incidentes relacionados com o consumo de álcool e de drogas, com as agressões, com gravidezes na adolescência e com outros comportamentos delinquentes); e melhoria nas competências psicossociais (verificaram-se baixos níveis de emoções negativas, elevada autoeficácia, elevada autoestima, e desenvolvimento de identidade cívica).

5. UM NOVO OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS

De acordo com os estudos que temos vindo a apresentar, uma primeira análise evidencia os resultados positivos dos ASP no que respeita à prevenção de problemas comportamentais em jovens. Contudo, o número de estudos metodologicamente rigorosos é ainda bastante limitado (Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn & Sarteschi, 2015). Para além disso, a investigação em torno dos efeitos dos ASP tem demonstrado alguns resultados inconsistentes (Vandell *et al.*, 2004). Alguns estudos têm reportado efeitos positivos muito baixos e estatisticamente não significativos (Taheri & Welsh, 2016), outros não têm reportado quaisquer resultados positivos ou têm até revelado efeitos negativos (Fashola, 1999; Kane, 2004; Zief, Lauver & Maynard, 2006; Kremer *et al.*, 2015). Um dos grandes desafios na implementação destes programas, apontados pela literatura, é o de assegurar a continuidade da participação dos jovens que os integram, sendo que grande parte dos jovens participantes não os frequenta com regularidade ou acaba por abandoná-los (Anderson-Butcher, 2005; Lauver & Little, 2005; Perkins *et al.*, 2007).

*“Recentemente, os investigadores e os avaliadores de programas começaram a questionar porque é que alguns programas estariam a alcançar os resultados esperados, enquanto que outros não”*¹⁸ (Arnold & Cater, 2011, p. 87). Cada vez mais, os investigadores

¹⁸ Da versão original: *“Recently, researchers and program evaluators alike began to question why some programs were achieving targeted outcomes while others were not”*.

têm olhado com atenção para a associação existente entre a implementação dos programas e os resultados efetivamente alcançados. Tem-se tornado visível que a transição de um desenho de intervenção cuidadosamente controlado para a sua implementação prática no “contexto real” leva ao sacrifício de alguns elementos-chave do desenho original, podendo pôr em causa a qualidade da intervenção (Gerstenblith *et al.*, 2005).

Desta feita, reconhece-se facilmente a necessidade do desenvolvimento de novos e melhores desenhos avaliativos para esses programas, os quais, pela sua complexidade, não são simples de avaliar (Arnold & Cater, 2011).

Tem-se entendido que a avaliação dos resultados dos programas, ainda que fundamental, não pode bastar para a sua completa apreciação. Tem sido chamada a atenção para uma outra componente: a avaliação dos processos e dos mecanismos implicados no programa, com recurso a métodos de investigação qualitativos (McDavid, Huse & Hawthorn, 2006; Patton, 1987). Conforme afirmam Kremer e colaboradores (2015, p. 633): “*esta falta de atenção nos processos de intervenção e na implementação impede a nossa capacidade para examinar as características dos programas que podem ter impacto na eficácia dos after-school programs*”¹⁹. Na mesma linha de pensamento, Weissberg e colaboradores (2003, p. 430) argumentam que “*as investigações devem prestar maior atenção às medidas de avaliação de processo relativamente à qualidade e fidelidade do programa, em vez de se focarem primariamente nas típicas estratégias de avaliação dos resultados*”²⁰.

Uma das estratégias empregue na avaliação dos processos é, como mencionado, a utilização de metodologias qualitativas com vista a aceder às visões e perspetivas daqueles que são os principais intervenientes dos programas, isto é, os seus destinatários. Neste tipo de avaliação utilizam-se metodologias como entrevistas, *focus groups*, observação, notas de campo e análise documental (McDavid *et al.*, 2006; Patton, 1987). Os métodos qualitativos utilizados com os próprios participantes dos programas são aqui pensados como uma forma de desenvolver uma atmosfera de contínua melhoria da qualidade dos programas, uma vez que permitem entender porque é que alguns resultados foram ou não alcançados, explicar variações encontradas e resultados inesperados, bem como informar as decisões sobre

¹⁹ Da versão original: “*this lack of attention to intervention processes and implementation impedes our ability to examine program characteristics that may impact the effectiveness of after-school programs*”.

²⁰ Da versão original: “*research studies should pay greater attention to process measures of program quality and fidelity, rather than focusing primarily on the more typical strategy of outcome evaluations*”.

possíveis modificações nos serviços prestados (Friends National Resource Center for Community-Based Child Abuse Prevention, 2009).

Pensando especificamente no nosso estudo empírico, podemos arrematar que, com este tipo de métodos, os jovens poderão descrever o que, para eles, foi mais ou menos relevante no programa, utilizando as suas próprias palavras, sem estarem restringidos a categorias pré-determinadas (Patton, 1987). Esse conhecimento poderá ser usado para informar as próprias estratégias de prevenção. Conforme conclui Abrams (2006), as perspectivas e as experiências dos jovens, enquanto participantes, podem ser utilizadas para melhorar o tipo de programas que lhes são oferecidos. Esta conclusão serve de mote ao próximo ponto deste enquadramento teórico, onde se refletirá a importância de dar voz aos jovens.

6. A IMPORTÂNCIA DE DAR VOZ AOS JOVENS

6.1. OS JOVENS ENQUANTO ATORES SOCIAIS

Com a evolução dos tempos e das sociedades, é possível verificar uma preocupação crescente face aos direitos das crianças e dos jovens, bem como um maior reconhecimento das suas necessidades e interesses específicos. Ao longo das últimas décadas tem crescido o desejo de promover a participação das crianças e dos jovens na vida social e, especificamente, de tomar em consideração as suas perspectivas sobre aqueles domínios que diretamente os afetam (McKechnie, 2002; O’Kane, 2008). De acordo com as palavras de Carvalho (2010, p. 57), encontra-se cada vez mais cimentada a ideia de que a criança *“é parte ativa na construção da sua socialização, socializa-se e não é socializada unidireccionalmente por outros ou por instâncias que lhe são impostas sem que ocorra a sua participação”*.

Encontramos expressão disso, por exemplo, no artigo 12.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, ao definir que *“Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”*.

Esta preocupação crescente está intimamente mergulhada nas transformações sociais que conduziram à configuração da infância e da juventude como categorias sociais específicas (James & Prout, 1997). Por força de uma série de transformações ocorridas, nas últimas

décadas, a nível social, político, cultural e económico, as crianças deixaram gradualmente de ser vistas como “*adultos em miniatura*”, passando a ser entendidas como seres com características, interesses e necessidades específicas (Ariès, 1988). À semelhança da infância, a juventude constitui também uma categoria social específica, também ela resultante de um processo de construção social influenciado pelo contexto económico, histórico, cultural, social e político (Agra, 1986; Wong, 2008). Não havendo lugar nesta dissertação para um olhar mais aprofundado sobre as referidas transformações, importa apontar alguns trabalhos relevantes nesta matéria, entre eles: Agra (1986), Ariès (1988), Graig (2003), Hallet, Murray e Punch (2003), Hendrick (2003), James e Prout (1997), McKechnie (2002), Satka (2003), Sirota (2006), Wong (2008) e Wyness (2006).

Enquanto esta ideia de ouvir a voz dos mais novos cresce na arena política, a mesma é também refletida no campo da investigação científica (McKechnie, 2002). “*Tradicionalmente, as crianças foram estudadas a partir dos pontos de vista daqueles que por elas são responsáveis, os adultos direta ou indiretamente associados aos principais campos e instâncias de socialização*” (Carvalho, 2010, p. 165). Durante muito tempo, as teorias tradicionais sobre a infância e a juventude colocaram as crianças e os jovens no papel de “objetos” a ser estudados, incapazes de explicar as suas vidas (James & Prout, 1997; O’Kane, 2008). Contudo, a partir do momento em que crianças e jovens passaram a ser vistos como verdadeiros atores sociais, passaram também a ser vistos como sujeitos que têm uma palavra a dizer sobre as suas próprias circunstâncias (McKechnie, 2002). Como conclui Graig (2003, p. 38), “*as crianças e os jovens são cada vez mais percecionados, não como recetores passivos de serviços e políticas mas, como atores políticos por direito próprio*”²¹.

Dos olhares que as tomavam como que “*adultos em miniatura*” (Áries, 1988), numa perspetiva de total subordinação aos adultos, para uma nova conceção que as torna verdadeiros atores sociais, encontramos a necessidade de uma “*ruptura epistemológica*” (Carvalho, 2010). Na produção do conhecimento nesta área científica, e através do estudo dos variados campos sociais onde a criança interage, tem sido posta em prática uma pluralidade de métodos e técnicas que desafiam os posicionamentos considerados mais tradicionais (isto é, a seleção de determinados adultos como informantes privilegiados sobre as vidas das crianças). De um ponto de vista metodológico, as crianças e os jovens têm vindo a ser descobertos como grupos sociais válidos e credíveis, como valiosas fontes de produção de informação empírica

²¹ Da versão original: “*children and young people are increasingly perceived not as passive recipients of services and policies but as political actors in their own right*”.

sobre a infância e a juventude, reconhecendo-se a pertinência dos seus relatos (Carvalho, 2010). A principal implicação metodológica decorrente da evolução entre os jovens vistos como “*objetos de interesse*” e os jovens vistos como “*participantes ativos*”, é a de colocar as suas perspectivas como centrais, entendendo-se que as investigações devem ser realizadas com os jovens e não apenas sobre eles (O’Kane, 2003, p. 136).

Assistimos assim a uma diversificação das técnicas e instrumentos de investigação nas pesquisas que se debruçam sobre os mais novos ou que os envolvem em alguma etapa: observação participante, entrevistas qualitativas, *focus groups*, utilização do desenho, análise de fotografias, de imagens e de vídeos, *role-playing* e a utilização de outros jogos (Carvalho, 2010; Mayall, 2003; O’Kane, 2003). Encontramos ainda metodologias que vão mais longe, os chamados *participatory methods*, através dos quais os sujeitos investigados (neste caso, as crianças e os jovens) são entendidos como co-investigadores, idealmente envolvidos em todas as fases do projeto de investigação, desde o desenho à sua execução e disseminação (Sutton, Smith, Dearden & Middleton, 2007). Na literatura podemos encontrar imensos trabalhos que têm procurado aceder, através deste rol de métodos de investigação, às visões de crianças e jovens sobre os mais variados domínios das suas vidas e sobre os mais diversos aspetos que lhes possam dizer respeito.

Patrick, Ryan, Alfred-Liro, Fredricks, Hruda e Eccles (1999) ouviram 41 jovens, através de entrevistas qualitativas, com o intuito de explorar as suas perceções sobre o papel que os seus pares assumem no seu envolvimento em atividades artísticas ou desportivas.

Hallett e colaboradores (2003) apresentaram um estudo elaborado através de entrevistas qualitativas individuais e coletivas, em que foram exploradas as perceções de 86 jovens acerca das suas próprias preocupações e problemas, bem como sobre as suas estratégias de *coping*, de negociação e de procura de ajuda para lidar com essas mesmas adversidades.

O’Kane (2003) apresentou um estudo em que foram utilizadas *participatory techniques* com o objetivo de explorar como é que um grupo de 45 crianças, que se encontram ao cuidado de instituições sociais, é ou não capaz de participar nas decisões sobre o seu próprio cuidado.

Mayall (2003), partindo do princípio de que os adultos precisam de ter em conta o conhecimento das crianças para melhor compreender o mundo social (e, em particular, as relações entre os diferentes grupos sociais), procurou aceder aos conhecimentos dos mais novos relativamente à sua posição social, ao estatuto da criança na sociedade e às relações

estabelecidas com os adultos (especialmente naqueles que são os seus principais contextos sociais, a casa e a escola). Para tal, o autor empregou como principal método a observação participante, através da qual observou, conversou, ouviu e participou em atividades com as próprias crianças. De forma semelhante, Sutton e colaboradores (2007), partindo também da ideia de que pouco se sabe sobre o modo como as crianças percebem e experienciam as diferenças sociais no seu dia-a-dia, puseram em prática um estudo baseado em *participatory methods* com 42 crianças. Nas palavras dos autores, a utilização deste tipo de métodos permite aceder a uma “*child’s-eye-view*” sobre a diferença social (Sutton *et al.*, 2007, p. vii). Estes autores exploraram temas como a pobreza, a exclusão social e a desigualdade social, procurando perceber as diferenças e as similitudes nas opiniões de crianças provenientes de diferentes *backgrounds*.

Smith, Lister, Middleton e Cox (2005) realizaram um estudo longitudinal durante três anos, em que foram entrevistados anualmente 64 jovens, com o intuito de explorar o modo como esses definem o conceito de cidadania, a maneira como agem de acordo com o entendimento que fazem dele, e as alterações que sofrem as percepções de si próprios enquanto cidadãos, ao longo dos três anos.

Abrams (2006) desenvolveu um estudo de natureza etnográfica, em que, através de observação participante, entrevistas qualitativas e análise de *dossiers* pessoais, procurou explorar as perspetivas de 19 jovens ofensores institucionalizados sobre a influência do tratamento na sua possibilidade de reincidência. É explorada a forma como aqueles jovens compreendem o seu tempo na instituição, e a forma como os programas de que os jovens são alvo, durante o período de detenção, influenciam as suas motivações para desistir do crime. De acordo Abrams (2006, p. 64), “*uma compreensão das instituições correcionais do ponto de vista dos seus participantes poderá conter valiosa informação sobre a forma como os jovens utilizam o tratamento para alterar as suas attitudes e comportamentos delinquentes*”²². Os resultados alcançados são entendidos pela autora como informação pertinente para os profissionais e os investigadores na área, permitindo-lhes melhorar a eficácia e a qualidade do tratamento prestado nas instituições de detenção.

²² Da versão original: “*an understanding of juvenile correctional institutions from the clients’ point of view may hold valuable information about how young men use their treatment to change delinquent attitudes or behaviors*”.

Centrando-se também em jovens ofensores institucionalizados, Ryals (2011) centrou-se na relação terapêutica existente no contexto do seu tratamento, e preocupou-se em aceder, através de entrevistas qualitativas, às percepções de 8 jovens sobre a importância dessa relação.

Wong (2008), também ele recorrendo a entrevistas, focou a sua atenção nas percepções desenvolvidas por 391 jovens acerca da violência e das estratégias para prevenir a sua ocorrência. Focando a mesma problemática, Bottrell, Armstrong e France (2010) procuraram perceber, através das palavras dos próprios jovens, a forma como estes perspetivam as suas relações com o crime. No seu entender, as perspetivas dos jovens fornecem importantes pistas sobre os seus percursos, as suas vivências, as suas rotinas, os seus relacionamentos e o entendimento que fazem de todos esses aspetos em relação com o crime.

Especificamente em Portugal, Manso e Almeida (2009) debruçaram-se sobre as representações sociais de um conjunto de 15 jovens institucionalizados em Centros Educativos. Os autores procuraram evidenciar as suas representações subjetivas acerca da ordem jurídica e da medida de internamento, bem como determinar, a partir dessas mesmas representações, o sentido da finalidade de educação para o direito, consignada na Lei Tutelar Educativa.

Também em Portugal, Carvalho (2010) explorou as relações emergentes entre a delinquência de crianças em idade escolar e os modelos de urbanização em que se integra a construção de 6 bairros de realojamento no concelho de Oeiras, na Área Metropolitana de Lisboa. Através de uma abordagem essencialmente etnográfica, a autora recorreu à observação, a entrevistas, aos desenhos, à análise de fotografias, e ainda à análise de dados oficiais relevantes.

6.2. A VOZ DOS JOVENS SOBRE OS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO

Como foi possível verificar no ponto anterior, existe um variadíssimo conjunto de domínios em que as crianças e os jovens já foram ouvidos. Porém, especificamente no âmbito dos programas de prevenção ainda não são muitos os estudos existentes. Como concluem France e Homel (2006), no âmbito da investigação sobre a prevenção, as vozes e as perspetivas dos mais novos não têm sido evidenciadas. Na mesma lógica de ideias, Wong (2008, p. 1), afirma que *“à medida que os adultos definem as agendas de como os programas para jovens devem ser projetados e que políticas devem ser priorizadas, os jovens constiuem*

uma fonte de conhecimento vital mas frequentemente ignorada. Essa abordagem centrada na perspectiva dos adultos ignora a noção de que os jovens podem ser agentes ativos no seu próprio desenvolvimento”²³.

Do que tem vindo a ser exposto, podemos concluir, então, com dois grandes argumentos para a fundamentação da necessidade de dar voz aos jovens, de forma a conhecer as suas perceções sobre os programas de prevenção em que participam. Ouvir as ideias dos jovens pode, simultaneamente, funcionar como uma forma de *empowerment* para que os jovens expressem as suas perspetivas, e consolidar a nossa compreensão sobre o que jovens identificam como relevante nesses programas. Ou seja, não só abre caminho para que os jovens participem ativamente no discurso sobre as suas vidas, como também permite uma visão crítica e construtiva sobre as estratégias de prevenção (Wong, 2008). *“A forma como os adolescentes interpretam a sua vida atual, as suas experiências, e as suas interações com os outros, pode afetar o seu envolvimento em comportamentos de risco, a sua tomada de decisão, e as suas respostas às intervenções desenhadas para prevenir a violência*”²⁴ (Herrman & Silverstein, 2012, p. 75).

Embora poucos, existem alguns estudos que seguiram esta linha de investigação, procurando aceder às perspetivas dos jovens participantes em programas de prevenção. Apresentamos, de seguida, cinco importantes trabalhos nesta matéria: Bulanda e McCrea (2012), Fredricks e colaboradores (2010), Hollis, Deane, Moore e Harré (2011), Roberts e Suren (2010), Wright, Allagia e Krygsman (2014).

Bulanda e McCrea (2012) focaram a sua análise nas perspetivas de um conjunto de 32 jovens, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, relativamente ao ASP *Stand Up Help Out*. Este programa teve como objetivo principal desenvolver a capacidade dos jovens afro-americanos (os quais se encontravam em situação de desvantagem socioeconómica) para se relacionarem positiva e construtivamente com os seus pares, com os adultos e com as crianças mais novas. Na génese deste programa encontra-se a ideia de que o desenvolvimento dessas relações positivas poderá potenciar a promoção de diversas competências pessoais e profissionais daqueles jovens, apesar das claras desvantagens que os mesmos enfrentam (tais

²³ Da versão original: *“as adults set the agenda for how youth programs are designed and which adolescent policies are prioritized, youth are a vital but frequently ignored source of expertise. This adult-centric approach disregards the notion that young people can be active agents in their own development”*.

²⁴ Da versão original: *“How adolescents interpret their current life, their experiences, and their interactions with others may affect their involvement in risk behaviors, decision-making, and responses to interventions designed to prevent violence”*.

como a exclusão social, a discriminação racial, a pobreza, as dificuldades em termos educativos e a exposição a violência na comunidade).

Os autores utilizaram aquilo a que chamaram de *Participatory Action Research*, em que, ao longo de toda a investigação, os jovens participaram na execução das diferentes etapas. Para além de grupos de discussão e do treino dos jovens enquanto investigadores, foram realizadas entrevistas qualitativas para a principal recolha de dados. Os jovens trabalharam essencialmente em pares, entrevistando-se mutuamente. Nas várias entrevistas foram usadas questões como: “*How would you describe this program to someone?*”, “*Why did you decide to join this program?*”, “*Why did you decide to keep coming to it?*”, “*Talk some about your favorite part of the program.*”, “*Talk some about a part of the program you did not enjoy.*”, “*Do you feel you learned from this program?*”, “*Do you feel everyone worked together? Were there ever any problems with the team?*”, “*Give feedback to the instructors: Tell them how they are doing a good job and what they need to work on.*”, “*Do you feel the instructors helped you? If so, how?*”, “*Has the program influenced you and your goals outside of the program?*” (Bulanda & McCrea, 2012, pp. 114-115).

Através dos dados recolhidos, os autores definiram como principal conclusão o facto de os jovens reportarem que, após a sua participação no referido ASP, conseguiram mais facilmente desenvolver relações empáticas e compassivas com os amigos, com os pares românticos, com os adultos e com outras pessoas em contexto escolar (apesar do ambiente em que vivem, marcado por falta de confiança e violência por parte dos *gangs*). Adicionalmente, os autores aferiram que, como reflexo disso, os jovens passaram a valorizar fortemente a oportunidade de desenvolver competências para lidar e cuidar de outras pessoas, acabando por manifestar uma forte vontade de vir a assumir o papel de pais e mães (Bulanda & McCrea, 2012).

Fredricks e colaboradores (2010) levaram a cabo um estudo qualitativo, através do qual realizaram entrevistas a 54 jovens (a frequentar entre o 4.º e o 8.º ano de escolaridade) que participam no ASP *Boys and Girls Clubs of America*. Os autores definiram como principais objetivos para o seu estudo empírico: aceder às razões que levaram estes jovens a integrar o programa; examinar as perceções dos jovens sobre o *staff*, sobre os seus pares, e sobre as atividades desenvolvidas; e avaliar o suporte advindo do programa para as suas necessidades de relacionamento, de competência e de autonomia. Nas entrevistas realizadas foram colocadas questões como: “*Why do you choose to come to the Boys and Girls Club?*”, “*Why did you choose to come to Boys and Girls Club rather than going to a different after-school*

program?”, *“Tell me about the staff. What are they like?”*, *“What are your relationships like with staff?”*, *“Do you have close friends here?”*, *“Do you think the activities are challenging?”* (Fredricks *et al.*, 2010, pp. 374-379).

Os autores apuraram como motivos mais reportados pelos jovens para a integração no programa: a possibilidade de realizar atividades divertidas, a oportunidade para estar com os amigos, o facto de os pais estarem a trabalhar, o não quererem estar em casa sozinhos e “aborrecidos”, a possibilidade de receber auxílio na realização dos trabalhos de casa, e a vontade de se manterem afastados de “sarilhos”. Quando questionados sobre os aspetos que tornavam o programa divertido, os jovens destacaram: as diversas atividades realizadas, as brincadeiras na rua ou no ginásio, o tempo passado com os amigos, a possibilidade de escolha das atividades, os lanches e a existência de uma atmosfera considerada “mais relaxada” do que na escola. Por contraposição, os jovens foram também questionados sobre os motivos que mais os levavam a faltar ao programa. Os entrevistados mais novos explicaram que não compareciam no programa quando os pais estavam em casa e quando tinham de visitar outros familiares. Os entrevistados mais velhos apontaram como principais razões a frequência de outras atividades ou obrigações familiares (*e.g.*, tomar conta dos irmãos mais novos). Um pequeno número de jovens justificou a sua não comparência pelo mau relacionamento com os pares e com os profissionais, preferindo sair com amigos não participantes no programa. Questionados sobre as suas ocupações quando não compareciam no ASP, as respostas mostraram-se variadas: realização dos trabalhos de casa, estar na rua com os amigos, passear com a família, ver televisão, jogar videojogos e ajudar os familiares em casa (Fredricks *et al.*, 2010).

De um modo geral, os jovens manifestaram impressões positivas quanto à sua relação com os profissionais, salientando o apoio e afeto que estes lhes forneciam diariamente. Alguns jovens referiram-se a eles como “amigos” ou “família”. Uma grande parte dos jovens afirmou sentir-se confortável para falar com os profissionais sobre os seus problemas. Porém, como já mencionado anteriormente, um pequeno número de jovens não desenvolveu uma relação de proximidade com os membros do *staff*, sendo que alguns jovens chegaram a descrevê-los negativamente. No que respeita aos pares, as relações também foram maioritariamente descritas como positivas. Quase todos os jovens foram capazes de identificar, pelo menos, um amigo próximo no programa. Embora escassas, foram apontadas algumas situações de tensão e dinâmicas negativas entre colegas, nomeadamente provocações e *bullying* (*idem*).

Relativamente às tarefas realizadas, as percepções mostraram-se bastante variadas. Muitos consideraram as atividades interessantes e divertidas, embora apresentando justificações diferentes. Os entrevistados mais novos mostraram-se mais favoráveis às atividades mais estruturadas, enquanto que os mais velhos elegeram como preferenciais o tempo livre e as saídas com os amigos. Embora afirmassem gostar das atividades existentes, alguns jovens manifestaram desagrado quanto à falta de diversidade de experiências e quanto à sua calendarização. O tempo passado a realizar os trabalhos de casa foi considerado por alguns como excessivo. Um aspeto salientado por diversos jovens como positivo foi a existência de oportunidades de tomada de decisão relativamente às atividades a realizar (*idem*).

Hollis, Deane, Moore e Harré (2011) desenvolveram um estudo sobre o *Project K*, que consiste num programa desenvolvimental destinado a jovens, difundido pela *Foundation of Youth Development* em diversas áreas da Nova Zelândia. O programa destina-se a jovens Maori com 14 e 15 anos de idade, com baixa autoeficácia (variável essa que foi medida com base nas suas respostas a um questionário individual e na avaliação dos professores). Conforme descrito pelos autores, a autoeficácia consiste na convicção da própria pessoa de que será capaz de realizar determinada tarefa com as capacidades que tem, sendo essas adaptáveis a diversas situações. Assim sendo, o principal objetivo do programa é o aumento da autoeficácia dos jovens numa série de domínios.

Os autores definiram três principais questões de investigação: (i) Quais os efeitos do programa percebidos pelos jovens? (ii) Quais as condições do programa que, no seu entender, parecem promover a sua autoeficácia e outros resultados positivos? (iii) Até que ponto os jovens sentem que são tratados como Maori no programa? Para responder a estas questões, os autores utilizaram o método *story-telling*, sendo que foi solicitado a 6 participantes que se imaginassem num *reality show*, onde se retratariam a si próprios. Para tal, deveriam lembrar desde um ano antes de entrarem para o programa até à atualidade. Dividindo por episódios, os jovens eram convidados a expor e refletir diversos momentos das suas vidas e, em particular, da sua participação no programa (*idem*).

Desde logo, todos os jovens aplicaram conceitos negativos para se descrever a si próprios antes de participarem no *Project K*, referindo-se sobretudo a problemas comportamentais (*e.g.*, perturbação na sala de aula, consumo de substâncias). Após a sua participação no programa, os jovens alteram a visão de si próprios, atribuindo àquele a responsabilidade por mudanças positivas nos seus comportamentos. As principais condições para essas mudanças

positivas foram: a existência de atividades desafiantes e de responsabilidade (*e.g.*, jovens assumem papel de líderes perante os seus pares em diversas atividades), a melhoria das competências de comunicação (*e.g.*, falar para um grande número de pessoas), o incentivo do trabalho em equipa, o desenvolvimento da disciplina, a existência de momentos destinados à autorreflexão, a confiança sentida pelos jovens proveniente dos seus pares e dos profissionais, a existência de relações de suporte, e os momentos de diversão. Um outro aspeto positivo apontado por todos diz respeito à igualdade sentida por estes jovens Maori (*idem*).

Roberts e Suren (2010) tiveram como propósito perceber o impacto dos programas *Urban Trailblazers* e *Inspiring Young Emerging Leaders* em 41 jovens, com idades entre os 11 e os 22 anos, residentes em áreas urbanas. Nestes programas, através de atividades recreativas e educacionais, são trabalhadas essencialmente questões relacionadas com a natureza e o meio ambiente, temas estes que são utilizados para a promoção de competências nos jovens.

Os autores pretenderam perceber como é que os jovens desenvolvem competências de liderança nos programas; que mudanças comportamentais são sentidas pelos mesmos; e como é que as suas escolhas em termos académicos e profissionais foram influenciadas pela sua participação nos programas. Para responder a estas questões de investigação, os autores puseram em prática diversas sessões de *focus group* por forma a aceder às perceções daqueles jovens. Em contexto de entrevista foram colocadas questões como: “*Why do you participate in this program?*”, “*What does this park mean to you?*”, “*What are you learning about the environment?*”, “*What are you learning about yourself?*”, “*How does what you learn at the center or park relate to your life at home and/or school?*” (Roberts & Suren, 2010, p. 67).

No que respeita à motivação para participar nos programas, os jovens destacaram o desejo de ajudar o meio ambiente, a vontade de aprender mais sobre essa matéria e o querer experienciar novas atividades ao ar livre. Como ganhos, os jovens destacaram: novas aprendizagens sobre o meio ambiente e a natureza, aprendizagem de novas competências, maior consciência social e responsabilidade por educar os outros, maior autoconfiança, melhorias nos trabalhos escolares relacionados com aquelas matérias, melhoria na capacidade de comunicação perante os demais, hábitos de vida mais saudáveis (*e.g.*, nutrição, saúde), e sentido de pertença ao grupo (Roberts & Suren, 2010).

Wright, Allagia e Krygsman (2014), conduziram entrevistas semiestruturadas com 32 jovens, entre os 14 e os 20 anos de idade, cinco anos após a sua participação no *National Arts and Youth Demonstration Project* (doravante designado por NAYDP), um programa de

prevenção canadiano com atividades essencialmente focadas nas expressões artísticas. Os autores tiveram como objetivos delinear quais foram as suas experiências no programa, e apreender como se processou o seu desenvolvimento após essa participação. Para tal, os autores traçaram quatro questões de investigação: (i) Quais os benefícios de participar no NAYDP? (ii) Quais os elementos-chave do NAYDP que os jovens apontam como tendo contribuído para os resultados positivos? (iii) Como é o atual envolvimento dos jovens com a escola? (iv) Quais são as aspirações destes jovens para o futuro?

Os resultados das entrevistas sugerem que, cinco anos após a participação dos jovens no referido programa, se destacaram, como pertinentes para o desenvolvimento positivo dos jovens, os seguintes fatores: a possibilidade de aquisição de competências, o desenvolvimento de relações positivas entre os jovens e os elementos do *staff*, o bom relacionamento com os pares, o desenvolvimento do trabalho em equipa, o sentido de pertença e a flexibilidade do programa. Os discursos dos jovens denotaram também um maior envolvimento com a escola e um maior comprometimento com a educação, tendo os jovens manifestado desejo de prosseguir os seus estudos no ensino superior. A possibilidade de virem a ter uma carreira de sucesso e bem paga foi apontada como uma das suas aspirações para o futuro (*idem*).

Especificamente em Portugal também podemos encontrar alguns estudos empíricos que seguiram esta lógica de investigação de procurar aceder às perspetivas dos jovens participantes em programas de prevenção, tais como: Bitti (2009), Matos, Simões, Figueira e Calado (2012), Programa Escolhas (2011), Pinto e Teles (2009). Porém, como o conjunto destes trabalhos versa sobre um programa em concreto – o *Programa Escolhas* – e sendo ele o contexto da nossa investigação empírica, refletiremos esses mesmos trabalhos num próximo ponto desta dissertação, após uma primeira apresentação sobre o *Programa Escolhas*.

CAPÍTULO II: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

1. OBJETIVO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo empírico tem como objetivo compreender a experiência dos jovens nos programas de prevenção comunitária em que participam, bem como explorar as percepções que esses constroem em torno dos mesmos. A partir deste objetivo principal colocaram-se as seguintes questões exploratórias:

- (i) Como se processou a integração dos jovens no programa?
- (ii) Como é que os jovens descrevem o programa e como entendem as suas finalidades?
- (iii) O que é que os jovens fazem no programa?
- (iv) Quais os fatores que motivam os jovens a frequentar o programa?
- (v) De que é que os jovens mais gostam e menos gostam no programa?
- (vi) Como é que os jovens percecionam as relações interpessoais desenvolvidas no programa, nomeadamente com os seus pares e com os profissionais?
- (vii) Como é que os jovens percecionam as regras existentes no programa?
- (viii) Como é que os jovens percecionam os seus comportamentos e os dos seus pares no contexto do programa?
- (ix) Quais as aprendizagens decorrentes do programa percebidas pelos jovens?
- (x) Quais as mudanças comportamentais decorrentes do programa percebidas pelos jovens?
- (xi) Qual é a relação das experiências vivenciadas no programa e das percepções em torno delas construídas, com outras dimensões significativas da vida dos jovens, nomeadamente a família, a escola, o contexto habitacional e as rotinas?

2. O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: O *PROGRAMA ESCOLHAS*

Uma vez definidas as questões de investigação, foi necessário selecionar os programas que seriam incluídos no nosso estudo. Para tal, numa fase preliminar, começámos por estabelecer

os critérios que nos permitiriam identificá-los. Definimos que seriam considerados programas existentes em Portugal que: (i) se destinassem, no seu todo ou em parte, a prevenir comportamentos delinquentes em jovens, (ii) que estivessem centrados na comunidade, (iii) que ocorressem no período após as aulas e (v) que tivessem uma duração não inferior a um ano. Importa lembrar que o conceito de delinquência é aqui assumido de um ponto de vista mais lato, integrando assim diversos comportamentos que podem ser considerados desajustados quando assumidos por jovens. É de realçar também que excluimos os programas que se destinassem exclusivamente a jovens já em contacto com o sistema de justiça.

Estando determinados os critérios para a seleção dos programas, num primeiro momento optou-se pela análise de uma “carteira” de programas conhecida através de um levantamento dos programas de prevenção das situações de risco para crianças e jovens aplicados no território português, levado a cabo pela Escola de Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, durante os anos de 2012 e 2013. Para além dessa análise, decidiu-se também auscultar as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (doravante designadas por CPCJ) do Grande Porto, de forma a apurar a existência de outros programas que pudessem ser considerados. Encontra-se no Anexo A a carta enviada às CPCJ.

Porém, a evidência que mais sobreveio da análise da referida “carteira” de programas, bem como da auscultação às CPCJ, foi a existência de poucos programas destinados a prevenir comportamentos delinquentes em jovens, ou que, pelo menos, incluíssem essa prevenção nos seus objetivos. No conjunto das possibilidades analisadas, o *Programa Escolhas* (doravante designado por PE), representado pelos seus projetos locais na comunidade, destacou-se como um importante programa, a nível nacional, a corresponder aos critérios por nós estabelecidos. Assim sendo, foi por nós deliberado que os projetos locais do PE seriam o contexto desta investigação.

Embora atualmente não conste nos objetivos do PE menção direta à prevenção de comportamentos delinquentes, foi-nos possível constatar que esse foi o objetivo principal que presidiu à sua criação. Adicionalmente, uma primeira análise dos diplomas legais que regulam o PE permitiu-nos verificar que este se destina sobretudo aos jovens que apresentam uma série de vulnerabilidades, entre as quais se encontram alguns dos principais fatores de risco da delinquência (*e.g.*, absentismo, insucesso ou abandono escolar, sujeição a medidas tutelares educativas, sujeição a medidas de promoção e proteção, desocupação do tempo). Na própria Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012 é possível ler que “o reconhecimento

internacional extremamente positivo de que o Programa Escolhas tem sido alvo, sendo apontado como uma boa prática no âmbito da integração de imigrantes mas também no âmbito das políticas mais abrangentes de prevenção da delinquência e do crime, põe igualmente a manifesto o enorme valor social do Programa”.

Importa agora proceder a uma breve apresentação do PE (com informação retirada do *site* do próprio programa, através da ligação <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>).

O PE consiste num programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações, que tem como principal missão “*promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social*” (conforme o Despacho Normativo n.º 17/2012). Atualmente, o PE encontra-se na sua sexta geração de desenvolvimento²⁵.

A sua 1.ª Geração decorreu entre janeiro de 2001 e dezembro de 2003. Nesta o PE consistiu essencialmente num programa que visava a prevenção da criminalidade e a inserção social de jovens dos bairros mais problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Neste período abarcou 50 projetos e 6 712 destinatários.

A 2.ª Geração, decorrida entre maio de 2004 e setembro de 2006, abriu o programa a novos desafios e redirecionou a sua ação, até então mais focada na prevenção da criminalidade, para a promoção da inclusão social. O modelo de atuação em que se baseava também foi reconfigurado, e, em vez de partir de uma lógica centralizada, passou a ser um programa assente em projetos localmente planeados, através de instituições locais (*e.g.*, escolas, associações, Instituições Particulares de Solidariedade Social), às quais foi lançado o desafio para a conceção, implementação e avaliação desses projetos. Durante este período foram financiados e acompanhados 87 projetos por todo o país. O número de destinatários abrangidos nesta fase elevou-se a 43 200, distribuídos por 54 concelhos.

O número de destinatários continuou a escalar na sua 3.ª Geração, que, entre 2007 e 2009, chegou a 81 695 crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos,

²⁵ O PE foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, tendo sido, posteriormente, alvo de consecutivas renovações: (i) a Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de abril; (ii) a Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26 de junho; (iii) a Resolução do Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de julho; (iv) a Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012, de 9 de agosto; e (v) a Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015, de 23 de dezembro.

provenientes de contextos socioeconómicos considerados vulneráveis. O Programa expandiu também o seu raio de ação, passando a estar presente em 71 concelhos do território nacional.

Entre 2010 e 2012 o PE foi renovado para uma 4.^a Geração. O Governo decidiu não só a sua continuação, mas também o reforço da sua presença no terreno, tendo, para tal, aumentado o seu financiamento global e, consequentemente, o número de projetos apoiados. Esta 4.^a Geração alcançou 89 232 destinatários.

“Reconhecendo a importância fundamental do Programa Escolhas no domínio da inclusão social” (Despacho Normativo n.º 17/2012), o Governo decidiu proceder à sua renovação para uma 5.^a Geração, no período de 2013 a 2015, no qual se incluíram 110 projetos locais. Importa referir que a recolha dos dados para o nosso estudo empírico decorreu entre Novembro de 2013 e Março de 2014, ou seja, durante a vigência desta 5.^a Geração (pelo que a informação que se apresentará de seguida se baseia na legislação aí vigente).

Atualmente na sua 6.^a Geração, a qual decorrerá até 31 de dezembro de 2018, o PE irá financiar 90 projetos, 88 em território nacional e 2 experiências internacionais, no Luxemburgo e no Reino Unido. Estima-se que os 90 projetos irão envolver, no total dos três anos, cerca de 75 000 participantes.

O seu Regulamento (anexo ao Despacho Normativo n.º 17/2012) estabelece que os projetos devem abranger participantes diretos e indiretos. Como é definido no seu Artigo 4.º, *“por participantes diretos entendem-se os públicos prioritários do projeto, nomeadamente aqueles com uma maior incidência dos riscos de exclusão e sobre os quais deverá incidir um acompanhamento mais regular”*. Mais especificamente, são participantes diretos as crianças e os jovens, com idades entre os 6 e os 24 anos, oriundos de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, nomeadamente descendentes de imigrantes e comunidades ciganas, que se encontram numa ou mais de uma das situações seguintes: absentismo escolar, insucesso escolar, abandono escolar precoce, desocupação, apresentação de comportamentos desviantes, sujeição a medidas tutelares educativas e sujeição a medidas de promoção e proteção. O mesmo artigo define como participantes indiretos *“os públicos expostos a riscos mais reduzidos”*. Mais concretamente, são participantes indiretos as crianças e os jovens que não preenchem as características definidas anteriormente, ou que, preenchendo, a sua incidência seja menor do que nos participantes diretos. Incluem-se também como participantes indiretos os familiares de todos os participantes, numa lógica de corresponsabilização no processo de desenvolvimento pessoal e social. Consideram-se ainda participantes indiretos outros

públicos-alvo (*e.g.*, professores, auxiliares, técnicos, empresas), desde que as atividades previstas não se afastem dos objetivos prioritários do programa e sejam fundamentadas no diagnóstico de necessidades.

De acordo com o mesmo Regulamento, o PE estrutura-se em torno de cinco grandes áreas estratégicas de intervenção, nomeadamente: (i) inclusão escolar e educação não formal; (ii) formação profissional e empregabilidade; (iii) dinamização comunitária e cidadania; (iv) inclusão digital; e (v) empreendedorismo e capacitação. Através do Anexo B é possível verificar que, para cada uma destas medidas, estão definidos objetivos específicos.

O PE é, nacional e internacionalmente, reconhecido como uma das políticas públicas mais eficazes na promoção da inclusão social de crianças e jovens em risco, nomeadamente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo já recebido diversas distinções (CEPCEP, 2014). *“Atestando uma longevidade notável e que só por si constitui uma marca distintiva e um indicador a ter em conta, o PE conta atualmente com 13 anos de desenvolvimento, tendo vindo a ajustar a sua intervenção a uma problemática social particularmente complexa, em mudança ao longo dos anos e de crescente importância, constituindo-se cada vez mais como uma política social de referência, tanto no contexto nacional como internacional”* (CEPCEP, 2014, p. 12). Esta análise remete-nos então a refletir a incontornável questão da avaliação do programa. No 29.º Artigo do seu Regulamento (anexo ao Despacho Normativo n.º 17/2012) estipula-se que: *“a avaliação dos projetos aprovados é um elemento estruturante essencial do modelo de intervenção do Programa Escolhas”*.

A avaliação do PE (especificamente a avaliação dos resultados, a avaliação dos processos e a avaliação financeira) tem sido operacionalizada através de: relatórios de autoavaliação dos projetos locais; acompanhamento e controlo pela equipa técnica do PE através de relatórios e visitas semestrais aos projetos locais; relatórios semestrais e anuais de atividades pela equipa técnica do PE; relatórios intercalares e anuais de avaliação externa; e avaliação financeira feita pela equipa técnica do PE. Porém, um dos denominadores comuns das avaliações externas feitas até à data prende-se justamente com o reconhecimento da dificuldade de avaliação dos resultados e impactos gerados por um programa desta natureza (CEPCEP, 2014). Por essa razão, tem sido utilizado um dispositivo metodológico bastante diversificado, incluindo: momentos de observação e participação em atividades, inquéritos por questionários (aos participantes e aos coordenadores dos projetos), análise documental, entrevistas

individuais, *focus groups* e estudos de caso (CEPCEP, 2014; CET, 2004; CET, 2007; CET, 2010; CET, 2013).

Um dos pontos que aqui prende especialmente a nossa atenção, e que vai de encontro ao objetivo proposto nesta dissertação, é a importância dada à voz dos próprios jovens na avaliação do PE. É possível ler no 4.º Relatório Final de Avaliação Externa do PE (CET, 2013, pp. 17-18) que um dos seus objetivos avaliativos primordiais é o de “*dar voz aos beneficiários do Programa permitindo, com isso, escrutinar os reais impactos e resultados sem mediadores e olhares menos isentos*”, bem como a “*articulação entre uma avaliação objetiva e sistematizada e uma avaliação subjetiva e compreensiva*”. Encontramos expressão desses objetivos numa série de trabalhos realizados até à data sobre o PE.

Desde logo, ao longo dos diversos Relatórios de Avaliação Externa podemos encontrar diversos estudos de caso através dos quais tem sido possível aceder às perspetivas dos jovens sobre o PE (CEPCEP, 2014; CET, 2004; CET, 2007; CET, 2010; CET, 2013). Esta metodologia foi, também ela, utilizada na comemoração dos 10 anos do programa, em que foram compilados e publicados num livro os testemunhos e as histórias de vida de alguns dos seus beneficiários (Programa Escolhas, 2011).

Pinto e Teles (2009) desenvolveram um estudo de natureza qualitativa cujo objetivo foi o de verificar de que forma se processou o contributo do PE para a capacitação dos jovens, e identificar as formas através das quais os projetos locais têm constituído relevantes práticas de *empowerment*. Uma vez ouvidos os jovens, foram identificadas quatro dimensões-chave da capacitação para o seu *empowerment*: (i) a sua participação ativa e voluntária no programa, (ii) o desenvolvimento das suas competências, (iii) o reconhecimento dos recursos disponíveis através da experiência pessoal; e (iv) as oportunidades de participação.

Bitti (2009), com vista a avaliar o impacto das práticas interculturais desenvolvidas no PE, a partir das perspetivas dos jovens que neles participam, focando a sua autoperceção face às competências pessoais e sociais adquiridas e às mudanças de atitudes sentidas, estabeleceu três grandes questões de investigação: (i) Que práticas e estratégias são desenvolvidas nos projetos para a promoção da interculturalidade? (ii) Como são envolvidos os atores-chave na conceção dos projetos, ou seja, os projetos visam a aprendizagem com os jovens e/ou para os jovens? (iii) Que tipo de competências os jovens participantes nos projetos adquiriram que lhes facultem o desenvolvimento da aprendizagem da cidadania ao longo da vida? Uma vez realizadas as entrevistas, constatou-se através do discurso dos jovens que o contacto e a

comunicação entre diversas culturas permitem o fortalecimento pessoal, na forma de estar, pensar e agir; promovem o estabelecimento de relações interpessoais mais ricas e uma aprendizagem conjunta de grupos face à diferença.

Matos, Simões, Figueira e Calado (2012) definiram como objetivos do seu estudo identificar os recursos possibilitados pelo PE percebidos pelos jovens que nele participam, compreender o impacto dessa participação nos vários contextos de vida dos jovens, e identificar os recursos nomeados pelas famílias, profissionais e parceiros. Os autores optaram pela metodologia qualitativa, analisando os 365 discursos escritos por todos esses intervenientes, e, entre eles, os próprios jovens (textos provenientes do trabalho elaborado na comemoração dos 10 anos do PE). No que respeita especificamente ao discurso dos jovens, que aqui nos interessa particularmente, foram identificados os seguintes recursos: maior capacidade de cooperação e comunicação, maior empatia face aos problemas alheios, maior autoeficácia (sobretudo ao nível da resolução de problemas), melhorias no autoconhecimento, atitude positiva perante o futuro e aspirações (pessoais e profissionais), e maior possibilidade de participação social.

Naturalmente, os dados constantes nestes diversos trabalhos serão refletidos com maior profundidade aquando da discussão dos nossos próprios resultados.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS PRÉVIAS

Partindo da asserção de que qualquer opção metodológica deve ser tomada de acordo com os objetivos da investigação que se pretende realizar (Silverman, 2000), optou-se neste estudo por uma metodologia qualitativa, que se concretizou com a realização de entrevistas individuais a um conjunto de jovens participantes no PE. Esta opção prendeu-se, exatamente, com o facto de se pretender aceder à experiência e percepções dos jovens a partir do seu próprio discurso.

Assim sendo, importa mencionar que este estudo foi fortemente influenciado em termos metodológicos pelo *Interacionismo Simbólico*, cujos fundamentos foram resumidos por Blumer (1986) em três grandes premissas: (i) os seres humanos agem sobre as coisas com base no significado que lhes atribuem; (ii) este significado deriva das interações sociais entre o indivíduo e os outros; e (iii) este significado é modelado e alterado por meio de um processo interpretativo que a pessoa utiliza para lidar com as coisas com as quais se depara. De acordo com estas premissas, percebemos que o objetivo do investigador deverá ser “*documentar o mundo a partir do ponto de vista das pessoas estudadas*”²⁶ (Hammersley 1992, *cit. in* Silverman, 2000, p. 8), preocupando-se, assim, com os significados subjetivos e as atribuições de sentido (Flick, 2005). Dizendo por outras palavras, o investigador deverá procurar ver e compreender o fenómeno em estudo a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos, centrando-se na (inter)subjetividade humana, nos processos interpretativos e nos significados que aqueles atribuem às situações, às experiências e aos acontecimentos (Silverman, 2000).

No que respeita ao processo de investigação propriamente dito, foram postos em prática alguns procedimentos qualitativos que permitiram uma exploração dos dados próxima da lógica da *Grounded Theory* de Glaser e Strauss (1967). De acordo com os autores, as várias fases do processo de investigação são interdependentes. Assim sendo, deve existir uma reflexão permanente sobre o processo de investigação no seu conjunto, e sobre a interligação de cada uma das suas etapas com as demais (Flick, 2005).

²⁶ Da versão original: “*to document the world from the point of view of the people studied*”.

Na nossa investigação encontrámos, tal como descrevem Deslauriers e Kérisit (2008), a simultaneidade da recolha de dados, da sua análise, e de elaboração do problema de pesquisa. O nosso objeto da pesquisa foi-se construindo progressivamente, em ligação com o terreno, a partir da interação dos dados recolhidos com a análise que deles ia sendo extraída, não estando, desde logo, predefinido.

2. A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

Uma vez estipulado que os jovens a entrevistar seriam os participantes nos projetos locais do PE, foi momento de selecionar, de um conjunto total de cento e dez projetos existentes no território português, aqueles que deveríamos contactar para solicitar colaboração no desenvolvimento deste estudo. Foram contactados os quinze projetos em curso no Grande Porto, resultando cinco respostas positivas para colaboração. Encontra-se no Anexo C a carta enviada aos coordenadores dos projetos.

Estando os projetos identificados, e antes de estarem definitivamente estabelecidos os critérios de seleção dos jovens, foi feita uma primeira reunião com os cinco coordenadores. Dado o carácter eminentemente exploratório deste estudo, esse primeiro contacto com os projetos e, especificamente, com os seus coordenadores, revelou-se fundamental para a aquisição de um melhor conhecimento sobre o funcionamento daqueles, sobre os seus participantes, bem como sobre outras dimensões que se vieram a revelar relevantes para a realização e análise das entrevistas. Para além disso, entendeu-se que o contacto com os jovens ficaria facilitado se contássemos com a intermediação dos responsáveis dos projetos.

Tal como foi mencionado anteriormente, é próprio da pesquisa qualitativa ser flexível e descobrir e/ou construir os seus objetos à medida que a pesquisa progride. Por consequência, a composição da amostra numa investigação qualitativa pode modificar-se no decorrer do processo de investigação. Como afirma Pires (2008, p. 155), “*as estratégias de amostragem são, então, portadoras de uma parte razoavelmente grande de imprevisível*”. Como temos vindo a demonstrar, a constituição definitiva da amostra neste estudo não foi estabelecida de antemão, optando-se por uma seleção gradual da mesma.

Esta estratégia baseou-se na *Amostragem Teórica*, desenvolvida por Glaser e Strauss (1967), segundo a qual o processo de recolha de dados é comandado pela teoria emergente. Isto leva a que a amostra possa ser continuamente modificada em resposta ao contacto com o

terreno e aos resultados da análise dos dados já recolhidos. A seleção dos jovens neste estudo seguiu essa orientação, quer no que respeita ao número de jovens a entrevistar quer nos critérios de escolha para o efeito.

Optou-se inicialmente por uma amostra por casos múltiplos, seguindo a tipologia de Pires (2008), definindo-se que integrariam a amostra jovens de ambos os sexos, entre os doze e os quinze anos de idade, que frequentassem o programa há, pelo menos, seis meses, e que o frequentassem com assiduidade. De forma a diversificar a amostra, procurando alcançar um panorama do problema em estudo o mais completo possível, optámos por incluir jovens dos 5 projetos que aceitaram colaborar. É de mencionar que o primeiro contacto com os projetos permitiu perceber que o critério etário por nós pré-estabelecido teria de ser ajustado, uma vez que dois dos projetos tinham como participantes assíduos jovens que não apresentavam idades entre os doze e os quinze anos, ora mais novos ora mais velhos, pelo que o intervalo de idades foi alargado dos dez aos dezassete anos.

Importa também referir que, ainda que as estratégias de amostragem neste estudo tenham oscilado entre o objetivo de abarcar o campo mais vasto possível e o de realizar as análises mais profundas que pudessem ser, não pôde ser esquecido o espaço de tempo disponível para a realização desta investigação. Desta feita, no que toca ao tamanho amostral utilizou-se o critério da saturação empírica, que levou a que se desse por concluída a recolha de dados aquando da realização de dezanove entrevistas. Ou seja, entendeu-se que os últimos dados recolhidos não traziam informações suficientemente novas, ou diferentes, que justificassem uma expansão do material empírico (*idem*).

Assim sendo, como anteriormente mencionado, foram entrevistados dezanove jovens oriundos de cinco diferentes projetos em curso no Grande Porto, sendo onze do sexo feminino e oito do sexo masculino. A idade média dos participantes ronda os treze anos, frequentando eles entre o 4.º e o 9.º ano de escolaridade. Todos os jovens são de nacionalidade portuguesa. Em termos de agregado familiar encontra-se alguma diversidade, sendo que a maior parte dos jovens pertence a famílias do tipo nuclear, alguns a famílias monoparentais, uma jovem reside com os seus avós, e em alguns agregados incluem-se também tios, avós e outros familiares. É de destacar que apenas três jovens não têm irmãos. No que respeita à área de residência, importa mencionar que todos os jovens, sem exceção, residem no bairro onde o respetivo projeto se desenvolve. O tempo de frequência dos jovens nos projetos vai de um ano a sete anos. Encontra-se uma apresentação destes dados na Tabela 1 que, de seguida, se apresenta.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos jovens que compõem a amostra

<i>Entrevistado</i>	<i>Projeto</i>	<i>Género</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo no projeto</i>	<i>Ano escolar</i>	<i>Agregado familiar</i>
<i>E1</i>	Branco	F	13 anos	7 anos	7.º	avó e seu companheiro
<i>E2</i>	Branco	F	13 anos	5 anos	7.º	mãe e pai
<i>E3</i>	Branco	M	15 anos	5 anos	9.º	mãe, pai e tio
<i>E4</i>	Azul	M	10 anos	1 ano	4.º	mãe, irmã e tio
<i>E5</i>	Azul	F	10 anos	1 ano	4.º	mãe e irmão
<i>E6</i>	Azul	F	10 anos	1 ano	4.º	mãe, irmã, avó, prima e filho desta
<i>E7</i>	Azul	M	12 anos	1 ano	6.º	mãe, avó e dois irmãos
<i>E8</i>	Azul	M	11 anos	1 ano	6.º	mãe e pai
<i>E9</i>	Branco	F	12 anos	5 anos	5.º	mãe, pai e dois irmãos
<i>E10</i>	Branco	M	15 anos	7 anos	7.º	mãe, pai, dois irmãos e cunhada
<i>E11</i>	Amarelo	M	12 anos	3 anos	6.º	mãe, pai, dois irmãos e sobrinho
<i>E12</i>	Amarelo	F	14 anos	7 anos	9.º	mãe, pai e irmão
<i>E13</i>	Amarelo	M	14 anos	7 anos	6.º	mãe e três irmãos
<i>E14</i>	Amarelo	F	13 anos	6 anos	6.º	mãe e quatro irmãos
<i>E15</i>	Amarelo	F	14 anos	7 anos	9.º	mãe, pai e irmão
<i>E16</i>	Verde	F	12 anos	2 anos	6.º	mãe, pai e irmão
<i>E17</i>	Verde	M	13 anos	2 anos	6.º	mãe, pai e irmã
<i>E18</i>	Lilás	F	12 anos	1 ano	6.º	mãe, pai, irmão e avó
<i>E19</i>	Lilás	F	17 anos	1 ano	9.º	mãe e três irmãos

Para além destes dados, fornecidos pelos próprios jovens, foi possível recolher algumas informações sobre eles junto dos coordenadores dos diferentes projetos. Procurámos perceber, sobretudo, os fatores que levaram à sua integração no PE. De acordo com os coordenadores, estes jovens participam num programa desta natureza pelas seguintes razões: necessidade de ocupação dos tempos livres; escassas oportunidades para participar em eventos sociais e culturais fora do local de residência; falta de aproveitamento escolar e dificuldades de aprendizagem; manifestação de problemas comportamentais e recurso à violência como forma

de resolução de conflitos. Adicionalmente, os coordenadores explicaram que estes jovens são provenientes de famílias e bairros bastante carenciados em termos económicos (um número considerável de famílias é beneficiária de rendimentos de apoio social), nos quais predominam as baixas qualificações (e consequente falta de oportunidades de emprego), e nos quais existe grande desinvestimento no que respeita às questões escolares.

3. A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos metodológicos não podem ser escolhidos independentemente dos objetivos da investigação. Naturalmente, o instrumento selecionado deve ser adequado ao tipo de dados a investigar (Ruquoy, 1997). Assim sendo, para aceder aos relatos dos jovens revelou-se pertinente a utilização de um método de recolha de dados que suscitasse a comunicação e o discurso, pelo que se revelou apropriado o recurso à entrevista qualitativa. Esta é definida por Kvale (1996, p. 1) como um instrumento que se destina a “*compreender o mundo do ponto de vista dos sujeitos, revelar o significado das experiências das pessoas, desmascarar o seu mundo vivido antes das explicações científicas*”²⁷. Com efeito, o autor questiona “*Se queres conhecer como é que as pessoas compreendem o seu mundo e a sua vida, porque não falas com elas?*”²⁸ (Kvale, 1996, p. 1).

Elegeu-se especificamente a entrevista semiestruturada (também designada por entrevista semidiretiva). Este tipo de entrevista permite ao entrevistador partir com um conjunto de questões principais, mas concede-lhe liberdade para alterar a ordem segundo a qual essas são introduzidas, ou para acrescentar novas questões em busca de mais informação, bem como lhe confere alguma flexibilidade e adaptabilidade ao decorrer da própria entrevista (e.g., permite adaptar ao nível de compreensão e receptividade do jovem entrevistado). A utilização do guião de entrevista permite assegurar a validade dos dados, no sentido de assegurar a sua correspondência com os objetivos estabelecidos, bem como a sua fidelidade, no sentido de assegurar a consistência do instrumento (assegura que os mesmos tópicos serão abordados com os diferentes entrevistados). Podemos então afirmar que, o papel do investigador, numa ótica semidiretiva, pode ser delineado nestes termos: segue a linha de pensamento do seu

²⁷ Da versão original: “*understand the world from the subjects’ point of view, to unfold the meaning of peoples’ experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations*”.

²⁸ Da versão original: “*If you want to know how people understand their world and their life, why not talk with them?*”.

interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das respostas relativamente ao objeto de pesquisa (Ruquoy, 1997).

No Anexo D apresenta-se o guião de entrevista semiestruturada por nós desenvolvido para este estudo. É de salientar que a informação obtida após a realização das primeiras entrevistas, consideradas “mais exploratórias”, que permitiram uma “rodagem” do guião formulado, permitiu que este fosse melhorado. Importa agora descrever o guião por nós utilizado nas suas principais dimensões.

Uma primeira dimensão diz respeito à *integração do jovem no programa*, procurando-se perceber de que forma teve conhecimento da sua existência, que conhecimentos prévios já possuía sobre o mesmo, que expectativas apresentava antes de o integrar e que razões motivaram o seu ingresso. Sendo esta a primeira dimensão a ser trabalhada, optámos por iniciar com uma questão mais aberta, “*Conta-me como vieste para o programa*”.

A dimensão seguinte, relativa à *frequência no programa*, teve como objetivo perceber de que forma se estrutura, em termos de rotina, a participação do jovem no mesmo. Procurou-se explorar quantas vezes por semana e em que parte do dia o jovem participa. Paralelamente importou explorar se o próprio participa quando quer e que razões o levam a não participar determinados dias.

Através da dimensão *descrição do programa* pretendeu-se explorar a forma como o jovem descreve o programa, as suas funções e o seu funcionamento. Para tal, incluíram-se perguntas que formaram um cenário hipotético em que o jovem teria de explicar, a um grupo de pessoas, o que é o programa e para que serve. Adicionalmente, foi-lhe perguntado que argumentos utilizaria para convencer outros jovens a participar.

Uma quarta dimensão dirigiu-se às *atividades no programa*, procurando-se perceber que atividades são realizadas. Também nesta dimensão incluíram-se questões que procuraram explorar se existia ou não participação dos jovens na escolha e organização das atividades.

Uma outra dimensão refere-se à *motivação para participar no programa*, sendo o jovem questionado sobre aquilo que mais gosta no programa, sobre como se sente quando o frequenta, e sobre o que esse representa na sua vida. Adicionalmente também se questiona sobre o que menos gosta, e se mudaria alguma coisa no programa.

Os *relacionamentos no programa* são a dimensão seguinte, e nela se explora a perceção do jovem sobre as relações interpessoais que desenvolve no seio do programa, nomeadamente

com os seus pares e com os profissionais. De forma a melhor explorar esta dimensão questionou-se ao jovem se já conversou sobre os seus problemas com algum desses intervenientes e se sentirá saudades dos mesmos quando o programa chegar ao fim.

A dimensão seguinte diz respeito às *regras no programa*, sendo o jovem questionado sobre a existência de regras no programa e, em caso de resposta afirmativa, quais as regras existentes. No seguimento, para explorarmos as consequências do incumprimento dessas regras, foi-lhe solicitado que explicasse o que acontece quando alguém faz o que não é permitido ou quando alguém não faz aquilo que deve. Do mesmo modo foi questionado acerca de eventuais recompensas para quem cumpre as regras. Nesta mesma dimensão procurou-se explorar a forma como os jovens percecionam os seus comportamentos e os dos seus pares no contexto do programa. São exploradas as perceções dos jovens sobre essas regras, comportamentos, castigos e recompensas. Paralelamente, são explorados esses tópicos quanto a outros contextos da vida dos jovens, nomeadamente a sua casa e a sua escola.

Uma outra dimensão remete para a *perceção dos efeitos do programa*. É perguntado aos jovens se aprenderam coisas novas e se os seus comportamentos ou atitudes se alteraram com a sua participação no mesmo.

Uma última dimensão diz respeito à *relação entre o programa e outros domínios da vida do jovem*, nomeadamente as suas rotinas, o seu bairro, a sua família, a sua escola e os seus pares. No que respeita às rotinas procurou-se perceber como era o dia-a-dia do jovem antes do programa e como é à data do mesmo. Para melhor situar o jovem, foi-lhe solicitado que descrevesse um dia normal da sua semana e um dia normal do seu fim-de-semana. Procurou-se saber o que faz, onde, quando e com quem. Quanto ao seu bairro, exploraram-se as perceções do jovem sobre o mesmo e sobre os vizinhos. Também se procurou saber se existe interligação entre o programa e os moradores do bairro. É explorada a situação profissional dos pais e o envolvimento destes no programa. O jovem é ainda questionado sobre as suas perceções sobre a escola, e é-lhe pedido que compare os momentos passados na escola com os momentos passados no programa. No que respeita aos pares, procurou perceber-se como é a sua interação com outros jovens que não frequentam o programa.

Refere-se também que, para além das questões expostas no guião, foi preenchida uma ficha caracterizadora de cada jovem, que permitiu aglutinar algumas informações fundamentais sobre os jovens, nomeadamente a idade, o local de residência, o ano escolar e a composição do agregado familiar (conforme se verificou na Tabela 1).

4. A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

“*Não é raro ouvir dizer que dirigir uma entrevista é uma arte*”, pelo que, em torno do objetivo fundamental de “*bem fazer falar os outros*”, se organizou um conjunto de princípios e estratégias para a condução de uma entrevista bem-sucedida (Poupart, 2008, p. 227; Ruquoy, 1997). Assim sendo, procurámos, em todas as entrevistas, optar pelas estratégias que, de seguida, se sumariam.

Desde logo, após a seleção dos jovens, foi-lhes brevemente apresentado, pelo respetivo coordenador, o objetivo deste estudo. Cada coordenador auscultou os jovens selecionados sobre a sua disponibilidade e motivação para participar nas entrevistas. Foi entregue a cada jovem um termo de consentimento informado (conforme Anexo E), o qual deveria ser entregue ao seu encarregado de educação. Cada jovem trouxe de volta o termo de consentimento devidamente assinado pelo seu encarregado de educação. De seguida, foi agendada com cada jovem uma data para a realização da entrevista.

No início da entrevista cada jovem foi novamente informado sobre os objetivos e os métodos da investigação (inclusivamente a necessidade de gravação em áudio), justificando-se a relevância do seu contributo. Garantimos aos jovens que quaisquer dados privados que pudessem conduzir à sua identificação não seriam publicados. Adicionalmente, os jovens foram informados que não existiriam respostas certas ou erradas, podendo dizer o que quisessem, e foram informados sobre a liberdade para não responderem a alguma questão ou recusarem a sua participação na investigação em qualquer uma das fases da sua prossecução. Todas estas informações tinham sido explanadas aos encarregados de educação através do referido termo de consentimento informado.

No dia das entrevistas esforçámo-nos por colocar os jovens à vontade na situação de entrevista através da escolha de um local adequado: agradável e calmo, de modo a facilitar a comunicação e a evitar possíveis interferências. Importa referir que as entrevistas foram realizadas, sem exceção, nos espaços dos projetos, onde diariamente participam nas atividades, por se considerar que seria profícuo colocar os jovens num contexto seguro, familiar, confortável e de confiança. Adicionalmente, procurou-se limitar, ao máximo, o efeito possivelmente negativo dos instrumentos de registo. Ao longo de toda a entrevista procurou-se assumir uma postura de escuta ativa, empatia e interesse pelos discursos dos jovens, procurando sempre motivá-los a expor as suas perspetivas.

O final da entrevista foi aproveitado para perguntar aos jovens se, no seu entender, teria ficado algo importante por mencionar. Ao mesmo tempo mostrou-se proveitoso recolher impressões sobre o próprio modo como a entrevista decorreu (e.g., *Que achaste sobre a entrevista?*).

Importa mencionar ainda que as primeiras entrevistas, consideradas mais “exploratórias” permitiram não só ajustamentos ao guião, como já anteriormente mencionado, como também ajustes à própria estratégia de condução das entrevistas subsequentes.

5. O REGISTO, O TRATAMENTO E A ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram gravadas em formato áudio para que, posteriormente, fosse possível a sua transcrição de forma integral e fiel ao que os jovens haviam referido. A tarefa da transcrição dos registos gravados – aparentemente mecânica, pouco desafiante do ponto de vista da investigação e bastante consumidora de tempo – constituiu uma oportunidade privilegiada de análise do conteúdo das entrevistas. Como já mencionado por Kvale (1996, p. 160), “*a transcrição é, ela própria, um processo interpretativo*”²⁹.

Transcritas as entrevistas, importou definir as estratégias para a sua análise. Esta etapa de análise teve como objetivo último dar sentido aos dados recolhidos e demonstrar como é que esses reponderam aos objetivos por nós formulados inicialmente. Assim sendo, optámos por trabalhar a informação recolhida através da análise de conteúdo, isto é, um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e interpretação. De acordo com Bardin (1977, p. 34), “*se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma para a outra*”.

Para analisar a informação obtida nas entrevistas foram feitas análises verticais e horizontais em diferentes etapas: (i) análise vertical de cada uma das entrevistas; (ii) análise horizontal do conjunto de entrevistas por projeto; e (iii) análise horizontal do total de entrevistas. De seguida, através de sinopses, organizadas em categorias e subcategorias, foi possível organizar e “arrumar” os resultados encontrados, ainda, nesta fase, através de um

²⁹ Da versão original: “*transcription is itself an interpretative process*”.

texto essencialmente descritivo, próximo do discurso dos entrevistados. De seguida, já numa fase mais interpretativa, procurou-se encontrar as regularidades, as disparidades e a complementaridade entre os dados. Dito por outras palavras, procedeu-se uma redução do material obtido (por recorte, agregação e enumeração), permitindo atingir uma representação do conteúdo através dessas categorias e subcategorias. Este processo combinou a utilização das categorias previamente determinadas, correspondentes às dimensões estruturantes do guião, e o estabelecimento de novas categorias a partir dos dados recolhidos.

Na construção do texto, apresentado no próximo capítulo, procuramos mantermo-nos o mais próximos possível dos discursos dos jovens, no sentido de melhor captar a sua experiência e as suas perceções. Para melhor ilustrar tais representações, é feita a transcrição fiel de fragmentos das entrevistas associadas a cada tópico em análise.

Ao longo da apresentação dos resultados não é feita qualquer menção a nomes ou quaisquer outras características que possam conduzir à identificação dos jovens ou dos projetos, sendo que cada jovem é referido através de um alfanumérico, género e idade (*e.g.*, E2, rapariga, 13 anos) e os projetos através de uma cor (*e.g.*, Projeto Branco).

Embora tenhamos planeado uma análise comparativa entre os diferentes projetos, e entre os diferentes jovens, pelo facto de se terem descoberto mais regularidades que disparidades, optámos por integrar os resultados, assinalando pontualmente as diferenças quando essas se verificassem.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. DA ENTRADA NO PROGRAMA À DECISÃO DE PARTICIPAR DIARIAMENTE

O ponto de partida das nossas entrevistas foi dirigido ao momento de entrada dos jovens no PE. Em resposta ao nosso pedido inicial, “*Conta-me como vieste para o programa*”, os jovens começaram por explicar de que forma tiveram conhecimento da existência do mesmo. A maioria relatou que soube da existência do respetivo projeto através do que lhe foi contado por amigos ou primos que já o frequentavam, verificando-se, assim, a importância do papel dos pares na tarefa de dar a conhecer os programas disponíveis para os jovens. Apenas dois entrevistados souberam da existência dos projetos através de publicidade que foi feita nas suas áreas de residência, pela afixação de cartazes no local onde iria decorrer o programa.

“Foi através da minha prima. A minha prima veio inscrever-se, depois ela ligou para mim, para eu vir.” [E12, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

“Uma colega minha já andava cá há mais tempo e ela insistiu para eu vir, insistiu muito e eu vim. Eu vim para aqui.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“(...) comunicaram a toda a gente aqui do bairro que ia haver.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Meteram um papel aqui na porta onde estão os computadores. Eu vi.” [E7, rapaz, 12 anos, P. Azul]

De seguida, os jovens foram questionados quanto aos seus conhecimentos prévios sobre o programa e quanto às expectativas que tinham relativamente ao mesmo. Foi possível perceber, através dos seus discursos, que essas expectativas coincidiam com as razões que inicialmente os levaram a querer integrá-lo. Conforme lhes havia sido relatado pelos seus amigos e pelos seus primos que já frequentavam o programa, os jovens esperavam que a sua integração no mesmo lhes desse a oportunidade de receber ajuda na realização dos trabalhos-de-casa trazidos da escola, a oportunidade de estar com os seus amigos e a possibilidade de realizar atividades por eles consideradas divertidas. A utilização dos computadores para jogar e navegar na internet foi apontada por quase todos os jovens como a atividade que mais os motivava a ingressar. Importa mencionar que, de facto, a maioria dos entrevistados afirmou que foi sua a decisão de integrar o programa.

“Diziam que era fixe, que fazia-se muitos jogos, fazia-se os trabalhos-de-casa, podíamos ir à informática e diziam que convivia-se mais com as pessoas.” [E16, rapariga, 12 anos, P. Verde]

“Nós [o próprio jovem e o seu irmão] é que quisemos vir para cá (...) Como já sabíamos que íamos ter computadores para jogar, que íamos ter explicadoras para nos ajudar nos trabalhos-de-casa, e que íamos conviver entre outros.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Como tinha aqui os meus amigos, eu decidi vir para aqui porque eu gostava de conviver e me divertir acima de tudo e vim para aqui que era para poder estar com eles.” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Ao contrário dos restantes, três jovens não começaram a frequentar o programa por sua vontade, mas sim por vontade de outrem: duas jovens explicaram que a decisão inicial para que elas frequentassem o programa partiu das suas mães, e uma outra jovem explicou que começou a frequentá-lo por decisão da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Uma das jovens explicou que a sua mãe terá decidido integrá-la no PE por entender que este poderia auxiliar a sua filha na execução dos trabalhos da escola e nos estudos. A jovem explicou que, nessa altura, tinha muitas dificuldades na escola, sobretudo na realização dos trabalhos-de-casa de matemática.

Uma outra jovem também começou a frequentar o programa por decisão da sua mãe, a qual entendia que esse poderia constituir uma oportunidade para melhorar um problema de saúde apresentado pela sua filha. Conforme o relato desta, ter-lhe-á sido diagnosticado um problema de desenvolvimento relacionado com a massa óssea, pelo que a sua progenitora, tendo conhecimento de que existiam aulas de natação no Projeto Branco, decidiu inscrevê-la.

A terceira jovem que também não incorporou o programa por sua determinação explicou que começou a frequentá-lo por decisão da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, na qual estaria a ser acompanhada após ter sido feita uma queixa (por parte de pessoas que a jovem desconhece) por maus tratos perpetrados pela sua mãe contra a própria jovem e contra os seus três irmãos mais novos, bem como pelo facto de a jovem não apresentar boas notas na escola, entendendo-se que o PE poderia ajudar a melhorá-las.

Através do discurso dos jovens foi fácil descortinar a sua intencionalidade em continuar a participar no PE, mesmo no discurso das três entrevistadas cuja decisão não partiu de si próprias. Após o primeiro dia no programa, a vontade de continuar a participar manteve-se na

totalidade dos entrevistados. De facto, todos eles afirmaram que é sua a decisão de participar no dia-a-dia.

“Venho porque quero.” [E12, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

“Sou eu que decido vir.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Eu venho quando eu quero. Ninguém me obriga a vir.” [E6, rapariga, 10 ano, P. Azul]

Quando solicitámos aos jovens que falassem sobre a sua assiduidade no PE, os discursos desvendaram um envolvimento continuado por parte de todos eles. As suas respostas surgiram rapidamente com a expressão *“todos os dias”*, sendo que apenas um pequeno número de jovens afirmou *“quase todos os dias”*.

Foi possível perceber que, usualmente, nos dias úteis, os jovens frequentam o programa de tarde, após o horário letivo. Os entrevistados explicaram também que no fim-de-semana apenas o frequentam ao sábado (tanto no período da manhã como no da tarde), uma vez que no domingo as instalações se encontram fechadas. Quatro jovens manifestaram o desejo de que o programa funcionasse os sete dias da semana.

“Quando tenho aulas à tarde, venho quando acabam mesmo as aulas à tarde, quando não tenho aulas à tarde, venho logo.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

“Venho todos os dias, de segunda a sábado. Ao domingo isto não abre, se abrisse vinha.” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Alguns jovens relataram que costumam fazer o percurso da escola para o programa sem companhia, outros explicaram que passam primeiro em sua casa para lanche, e outros contaram que fazem o caminho em conjunto com amigos que também são participantes. De acordo com os seus relatos, a proximidade existente entre os diferentes espaços – a casa, a escola e o programa – mostrou-se um fator facilitador destas deslocações.

“Venho sozinho [para o programa], é pertinho.” [E7, rapaz, 12 anos, P. Azul]

“Moro aqui em cima neste prédio.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Também foi possível perceber que são bastante raras as faltas dos jovens ao programa. Questionados sobre os motivos que os levavam a não comparecer no PE, os entrevistados indicaram razões como: estar doente, ter de fazer algo com um familiar, ou estar de castigo. No que respeita a estes castigos, os jovens explicaram que, por vezes, são os seus pais que não os deixam frequentar o PE, sobretudo quando não apresentam boas notas escolares. Por outro lado, às vezes são os profissionais do programa que interditam a sua entrada como forma de castigo por determinado comportamento indevido (pela sua importância, retomaremos este ponto posteriormente).

“Houve uma vez que eu não vim porque estava doente, estava com dores de garganta. Mas de resto venho.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Quando tenho que faltar é por causa que estou doente ou assim.” [E4, rapaz, 10 anos, P. Azul]

“(…) é a minha mãe que não me deixa ou assim (…) Porque às vezes fico de castigo.” [E11, rapaz, 12 anos, P. Amarelo]

“E depois ficaram de castigo: duas vezes sem vir para aqui, segunda e terça, acho eu.” [E7, rapaz, 12 anos, P. Azul]

Apenas dois jovens afirmaram que, por vezes, não lhes apetece comparecer, preferindo ficar em casa ou na rua a fazer outras atividades. Uma das jovens explicou que por vezes falta ao programa para poder passar tempo com o seu namorado.

“Porque não quero vir, não me apetece. (...) Oh! Apetece-me ficar em casa ou a jogar à bola na rua.” [E7, rapaz, 12 anos, P. Azul]

“Porque eu namoro. À quinta-feira costumo estar com ele [com o namorado].” [E15, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

2. O QUE É O PROGRAMA, O QUE SE FAZ E PARA QUE SERVE

Foi solicitado a todos os jovens que imaginassem um cenário em que teriam de explicar a um conjunto de pessoas o que é o programa e para que serve. Nas suas respostas voltaram a surgir as razões que inicialmente os levaram a querer frequentá-lo, conforme vimos no ponto

anterior. Assim, o PE foi definido pelos jovens como “*um centro juvenil*”, “*uma associação*”, “*um local de convívio*”, “*um sítio para passar o tempo*”, “*um sítio para fazer atividades*” e “*um sítio para fazer os trabalhos-de-casa*”. No seu entender, o programa serve para divertir os jovens, ocupar o seu tempo livre, gerar momentos para passar tempo com os amigos, auxiliar na elaboração dos trabalhos escolares e nos estudos, ensinar novas aprendizagens, e fornecer aos jovens oportunidades e experiências às quais não teriam acesso de outra forma. Uma das jovens, dando ênfase à ocupação do tempo livre, explicou que, quando conversa com os seus pares sobre o PE, não se refere a ele como projeto ou programa, mas sim como “*ATL*”, sigla utilizada para designar Atividades de Tempos Livres. Como veremos posteriormente, a descrição que os jovens fazem do programa e das suas funções coincide com aqueles que são os elementos que mais os motivam a participar.

“É um projeto. Podes ocupar o teu tempo livre, estudas, fazes muitas atividades novas.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

“É um local onde se convive, onde se realiza atividades, onde as pessoas se divertem, convivem, onde se fazem passeios... especialmente onde as pessoas convivem umas com as outras.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Este projeto serve para os utentes que andam cá aprenderem mais coisas, serve também para terem melhores notas, e também... para as pessoas conhecerem coisas novas, fazerem experiências novas.” [E19, rapariga, 17 anos, P. Lilás]

Os jovens foram questionados sobre as atividades existentes nos seus respetivos projetos, constatando-se que a maior parte delas são transversais a todos eles, podendo variar na sua modalidade ou na sua temática. Foram enunciadas atividades mais estruturadas (*i.e.*, com planeamento, horário, objetivos e regras pré-estabelecidas): modalidades desportivas (*e.g.*, futebol, futsal, *rugby*, basebol, karaté, *hip hop*, zumba), oficinas de expressão plástica (*e.g.*, costura, restauro de materiais, desenho, pintura), *ateliers* variados (*e.g.*, fotografia, estética, culinária, música, canto, teatro), cursos essencialmente voltados para as tecnologias da informação e da comunicação, debates variados (em que se exploram temas relacionados com a adolescência, com o desenvolvimento, com o relacionamento interpessoal, com a intimidade e com a sexualidade, com o *bullying*, entre outros), e apoio ao estudo (que se materializa sobretudo no auxílio à realização dos trabalhos-de-casa escolares). A frequência semanal

destas atividades embora seja regular, pode ser bastante diversificada (*e.g.*, diariamente, uma vez por semana, duas vezes por semana).

Também no dia-a-dia existem algumas atividades menos estruturadas, tais como: o uso livre do computador (para aceder a *sites* como *Facebook*, *Ask* e *Youtube*, bem como jogar *online*), a utilização de jogos de tabuleiro e similares (*e.g.*, dominó, damas, xadrez, cartas), a realização de jogos variados nos espaços exteriores (*e.g.*, jogos com bola, escondidinhas, corridas), os momentos de leitura individual, e os momentos de conversa entre os pares.

Para além dessas atividades, que se realizam diária ou semanalmente, todos os jovens fizeram referência a outras de caráter mais excecional, nomeadamente: passeios ocasionais a outras localidades, visitas culturais (*e.g.*, museus, teatro, cinema, circo, parques de diversão), participação em torneios desportivos, idas a praias e piscinas no verão, acampamentos durante o verão, e realização de festas temáticas ou a assinalar datas especiais (*e.g.*, Natal, Carnaval, Páscoa, Dia dos Namorados, *Halloween*).

Importa mencionar que, de acordo com os jovens, a participação em todas as atividades tende a ser voluntária, podendo os mesmos escolher em quais querem participar. Apenas a realização dos trabalhos escolares é, por vezes, definida como condição para poderem integrar as demais atividades.

“Quem não faz os trabalhos-de-casa, depois não vai ao canto.” [E7, rapaz, 12 anos, P. Azul]

“Enquanto não tiver feito os TPCs, não vai para os computadores.” [E5, rapariga, 10 anos, P. Azul]

Os entrevistados também explicaram que, em qualquer atividade, os mesmos estão sempre acompanhado por, pelo menos, um elemento do *staff*, que coordena ou supervisiona.

“Está sempre alguém a ver-nos... o que nós fazemos e não fazemos.” [E4, rapaz, 10 anos, P. Azul]

“Há sempre algum professor ou algum monitor.” [E14, rapariga, 13 anos, P. Amarelo]

Segundo os respondentes, usualmente, as atividades tendem a ser organizadas e planeadas pelos elementos do *staff* do projeto (designadamente pelo coordenador do mesmo). Todavia, todos eles afirmaram existir alguns momentos em que puderam contribuir com sugestão e/ou planeamento de atividades. Alguns jovens relataram atividades organizadas por si e pelos seus

pares, manifestando satisfação e felicidade pelo facto de as suas propostas terem sido aceites e afirmando que consideram importante que as ideias dos jovens sejam tidas em consideração.

“Fui eu e a I. [colega] aquela rapariga que estava no computador. Fazer uma atividade... foi no verão, foi com água, farinha, púnhamos os rebuçados e eles faziam todos... andavam com as bacias de água a correr e depois iam à farinha, punham a cara para procurar os rebuçados. (...) Eu e a I. ficámos satisfeitos porque fomos nós que quisemos e gostámos, e era como nós tínhamos planeado a atividade e foi assim que correu. Correu tudo bem. (...) Que assim elas [as profissionais do programa] também sabem que nós também podemos dar ideias das atividades que queremos fazer e elas às vezes aceitam. Maioria das vezes aceitam.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Pelos coordenadores e por nós também... porque há reuniões e nós... como é que ei-de dizer? Falamos das coisas, damos opiniões sobre coisas que devíamos fazer e muitas vezes realiza-se. (...) É importante porque... porque somos nós que estamos a tentar realizar alguma coisa. Estamos a tentar fazer alguma coisa, dar opinião para... sei lá... uma festa... somos nós que damos opinião. Se elas aceitarem nós vamo-nos sentir felizes porque demos aquela opinião e está-se a realizar porque nós falámos daquilo. E elas estão a tentar fazer aquilo. É importante, eu acho que é importante.” [E12, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

De acordo com a descrição feita pelos entrevistados, os momentos de sugestão e de discussão sobre as atividades a realizar surgem sobretudo numa outra atividade denominada por “*Assembleia de Jovens*” (que existe nos cinco projetos que foram incluídos neste estudo). Conforme nos foi explanado pelos jovens, esta consiste numa reunião que se pretende formal, que tende a ser realizada duas vezes por ano, na qual integram os participantes do projeto, e na qual são discutidas questões atinentes à avaliação do mesmo e ao planeamento de futuras atividades (podendo todos os participantes sugerir novas atividades a realizar). Os jovens explicaram também que existe uma “*Mesa da Assembleia*”, composta pelo presidente, um vice-presidente, um secretário e um secretário-adjunto, eleitos pelos pares.

“A assembleia de jovens é: as crianças que andam aqui, algumas, e os grandes, como nós e isso, estamos numa sala, e nessa sala nós falamos sobre o que vamos fazer. Os grandes decidem o coiso... porque na assembleia de jovens temos a secretária, o presidente, a secretária-adjunta e o vice-presidente. E esses é que... aí é que vão escolher o que a gente quer.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

Contudo, apesar de a maior parte dos jovens reconhecer a importância da “*Assembleia de Jovens*” como momento para sugestão e planeamento das atividades por eles desejadas,

constatou-se que a mesma foi apontada por três dos jovens como a atividade que menos gostam no programa, sendo apontada como uma atividade “*chata*” e “*secante*”, onde essencialmente têm de ficar sentados a ouvir e conversar.

“[A Assembleia de Jovens] não é tão coisa como as outras atividades porque é mais dar ideias. As atividades nós gostamos mais porque fazemos coisas na atividade e nesta aqui temos que só estar a falar e acho que é um bocado chato.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“É secante [a Assembleia de Jovens]. Porque temos que estar aquele tempo ali sentados e assim.” [E11, rapaz, 12 anos, P. Amarelo]

“Acho assim um bocadinho chato [A Assembleia de Jovens]. (...) Porque estamos sempre a falar, a falar.” [E14, rapariga, 13 anos, P. Amarelo]

3. AS PREFERÊNCIAS E AS MOTIVAÇÕES PARA PARTICIPAR NO PROGRAMA

Desde logo, importa mencionar que, ao longo do conjunto das dezanove entrevistas, foram predominantes os juízos positivos sobre o programa, o que se encontra expresso na elevada quantidade de vezes que o mesmo foi caracterizado pelos jovens como “*espetacular*”, “*fixe*”, “*divertido*”, “*bom*” e “*maravilhoso*”. Foi possível perceber que todos os jovens entrevistados gostam de frequentar o programa e, como havíamos referido, todos eles afirmaram que nele participam voluntariamente.

Se, quando questionados sobre as suas preferências no programa, as respostas emergiram com facilidade e repletas de exemplos, maior dificuldade em responder surgiu quando os jovens foram questionados sobre o que menos gostavam no programa. Seis dos entrevistados chegaram a afirmar que não existe qualquer aspeto no PE que não gostem.

“Não sei o que gosto menos. Eu gosto de tudo aqui.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Que eu saiba não há nada que eu não goste. Gosto de quase tudo o que se passa aqui.” [E11, rapaz, 12 anos, P. Amarelo]

Foi colocada aos jovens uma hipótese prática, sendo questionados sobre o que fariam caso lhes fosse dada a possibilidade de fazer alterações no programa: “*Se pudesses mudar, retirar ou acrescentar alguma coisa no programa para te agradar mais, o que seria?*”. Treze dos

dezanove entrevistados afirmaram de imediato que não alterariam nada, afirmando gostar do programa tal como ele é.

“Não, acho que não mudava nada porque o Projeto Branco está certo assim mesmo. O Projeto Branco é o Projeto Branco.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Quando questionados sobre as razões que os motivam a querer continuar a frequentar o programa no dia-a-dia, surgiram: (i) a possibilidade de participar em atividades agradáveis e divertidas; (ii) a oportunidade para conviver e estar com os amigos em grupo; (iii) a vontade de ocupar o tempo livre e de não andar na rua; (iv) a possibilidade de fazer e aprender coisas novas; (v) a possibilidade de receber ajuda na execução dos trabalhos trazidos da escola; e (vi) a ligação e a proximidade aos profissionais do programa.

3.1. FAZER ATIVIDADES DIVERTIDAS

A possibilidade de realizar atividades consideradas agradáveis e divertidas surgiu, nos discursos dos jovens, não só como expectativa e razão inicial para querer integrar o programa mas também como uma das principais motivações para a continuidade dessa participação ao longo do tempo. Adicionalmente, também já havíamos verificado que, divertir os jovens, é por eles apontada como uma das funções inerentes ao próprio PE.

“Eu acho que serve para divertir os miúdos.” [E11, rapaz, 12 anos, P. Amarelo]

“O programa serve para nos divertirmos.” [E15, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

A ideia de diversão, constantemente mencionada no discurso dos jovens, surge associada a sentimentos como a alegria e a felicidade (*“Eu aqui sinto-me divertida, feliz, alegre”*), a momentos de convívio, de conversa e de riso com os pares e com os profissionais, a atividades realizadas em contexto de grupo (as atividades consideradas mais divertidas pelos jovens foram os passeios, as festas, o futebol, a dança, o rugby e o karaté) e à realização de novas experiências (em que os jovens destacaram os passeios a locais que nunca tinham visitado).

“Aqui [no programa] divertimo-nos imenso. Eu, com a minha prima e com a M. [colega], nós divertimo-nos muito. Uma faz-nos rir, a outra faz-nos rir... a gente diverte-se muito e eu gosto muito de estar nas atividades com elas.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

“Depois também fomos a Guimarães, foi no jogo de rugby, jogamos rugby depois fomos ao Castelo de Guimarães e estivemos a andar assim por lá... Também levou-nos ao circo, levou-nos a um teatro com o professor de canto. É muito divertido estar lá, fazemos muitas coisas, visitamos muitas coisas novas e é muito divertido, pronto, estar lá.” [E16, rapariga, 12 anos, P. Verde]

Também no que respeita aos sentimentos e emoções dos jovens no programa, foi utilizada uma pergunta mais concreta, que procurou situá-los no próprio dia da entrevista: *“Por exemplo, tu hoje acordaste e pensaste ‘Vou para a escola e depois vou para o programa’... como te sentiste?”*. Todas as respostas denotaram a predominância de sentimentos positivos, como é exemplo a felicidade sentida por uma das jovens do Projeto Branco por saber que neste dia se iria divertir, por frequentar a aula de *hip hop* e por estar com os seus colegas.

“Senti-me feliz porque sabia que ia ter o hip hop. É uma coisa divertida e que eu gosto. Principalmente disso. E senti que ia estar com os meus colegas, com as pessoas que já fazem parte da minha vida.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

Contrariamente, foi-lhes questionado o que sentiam quando tinham de faltar ao programa, surgindo sobretudo respostas negativas e opostas à ideia de diversão, tais como *“uma seca”*, *“triste”*, *“chateado”* e *“mal”*. Uma das jovens explicou que sente uma *“vazio”* quando tem de faltar ao programa, e, um outro jovem contou que, quando falta, os seus dias lhe parecem mais longos. Se, por um lado, a ideia de diversão se encontra associada ao convívio com os pares, por outro lado, a ideia de *“seca”* surge associada à impossibilidade de conviver com eles.

“Um vazio... sinto um vazio em mim, porque tenho aqui os meus amigos e não estar com eles... não me sinto feliz.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Um dia por acaso o meu pai... era para nós irmos jantar e ainda era um bocadito cedo e eu estava aqui no Projeto Branco e o meu pai veio-me buscar para irmos jantar e eu fiquei um bocadito triste porque eu gosto de estar aqui e de me divertir.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Quando não venho é um dia assim mais ou menos xunga, pronto. (...) Um dia não ser muito fixe, pronto. Quando venho para aqui divirto-me e é fixe. É melhor estar aqui.” [E7, rapaz, 12 anos, P. Azul]

“Sinto... que os dias são mais longos. (...) Porque aqui estou a conviver com as pessoas, falo, converso, divirto-me, faço coisas novas e fora daqui só tou com os meus colegas, estou nas aulas e isso. Passa mais rápido aqui.” [E13, rapaz, 14 anos, P. Amarelo]

“Um dia sem vir cá é mais entediante, é mais seca. E um dia a vir cá é mais vivo entre aspas.” [E16, rapariga, 12 anos, P. Verde]

Porém, há aspetos no programa que não são associados pelos jovens à ideia de diversão. Se, por um lado, as perceções dos jovens deixam entender que as atividades consideradas mais divertidas e com maior adesão tendem a ser aquelas que apresentam um carácter mais lúdico (e.g., modalidades desportivas, festas, passeios), por contraposição as atividades como o apoio ao estudo e a Assembleia de Jovens (como referido anteriormente) surgem como as menos favoritas, por serem consideradas mais “*chatas*” e “*secantes*”.

Como vimos anteriormente, para melhor explorar os aspetos negativos do programa, foi colocada aos jovens uma hipótese prática, sendo questionados sobre o que fariam caso lhes fosse dada a possibilidade de fazer alterações no mesmo: “*Se pudesses mudar, retirar ou acrescentar alguma coisa no programa para te agradar mais, o que seria?*”. Tínhamos verificado que a maioria dos jovens afirmou com prontidão que manteria o programa tal como ele é. Porém, seis jovens explicaram que fariam algumas alterações. Dois deles afirmaram que, se pudessem, trocariam ou acrescentariam algumas atividades desportivas (de acordo com as suas preferências), dois jovens aumentariam a frequência de algumas atividades durante a semana, e outros dois jovens alterariam as instalações onde decorrem as atividades, de forma a aumentar o seu espaço.

“Tirava o canto e a música e punha um coiso para ginástica e uma sala para dança.” [E5, rapariga, 10 anos, P. Azul]

“Acho que devíamos ter mais... como é que eu ei-de dizer? Devíamos fazer mais atividades porque nós só fazemos uma atividade por semana... a atividade da culinária, por exemplo, é só uma vez por semana. Acho que podíamos fazer mais vezes.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Aumentava isto. Acho que é um bocado pequeno. Eu, na minha opinião, eu aumentava isto. (...) Deixava como isto está a parte de baixo. Em cima fazia outras coisas, em cima ou ao lado. Sei lá, fazia uma casa de banho para as funcionárias aqui, só para elas e fazia outras casas de banho para os rapazes e para as raparigas que entrassem aqui. Sei lá... fazia umas arrumações. (...) Acrescentava uma sala de estudo, outra só para os PCs, acrescentava outra para desporto para nos estarmos lá a divertir, outra para jogos, outra para ler.” [E13, rapaz, 14 anos, P. Amarelo]

3.2. CONVIVER E ESTAR COM OS AMIGOS EM GRUPO

No conjunto das entrevistas foi possível verificar que é de opinião geral que o programa é um local para fazer novas amizades. Sendo definido como *“um local de convívio”*, os seus depoimentos deixam sobrevir o bom relacionamento entre os diversos participantes, sendo esse motivado sobretudo pela partilha de vivências e experiências positivas. Assim, poder passar tempo com os amigos representa não só uma das expectativas e razões iniciais para querer integrar o programa mas também uma importante motivação para o continuar a frequentar no dia-a-dia.

“Desde o início fazemos amizades novas.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Ganhei amigos. Fiz muitas amizades.” [E5, rapariga, 10 anos, P. Azul]

Foi possível apurar que cerca de metade dos jovens entrevistados tem os mesmos amigos no programa e no contexto escolar. Porém, os jovens que não frequentam a mesma escola que os seus colegas do programa, afirmaram preferir estes em comparação com os amigos que têm no contexto escolar. Um dos jovens explicou essa preferência dizendo: *“porque isto é como se fossemos mais um grupo”*. Os jovens explicaram que são *“um grupo”* no programa porque se conhecem bem, porque passam muito tempo juntos, porque partilham alguns gostos, porque se tratam bem uns aos outros, porque fazem atividades divertidas em conjunto, e ainda porque se apoiam uns aos outros, sobretudo nos momentos em que mais precisam de apoio.

“Aqui muita gente me trata bem. Somos todos... a maior parte dos meninos daqui eu conheço, são todos meus amigos, dá para brincar com eles. (...) Quando eu não tiver nenhum sítio para ir, posso vir para aqui, porque tenho os meus amigos todos, quase todos, e posso contar com as pessoas que estão aqui.” [E6, rapariga, 10 anos, P. Azul]

“É fazer amigos. Conheço outras pessoas, faço amizades e qualquer coisa que haja, estamos todos juntos. Que é mesmo assim!” [E8, rapaz, 11 anos, P. Amarelo]

3.3. OCUPAR O TEMPO LIVRE E NÃO ANDAR NA RUA

Com o intuito de melhor compreendermos a estrutura da rotina dos jovens, optámos por começar por perguntar-lhes *“Antes de entrares para o programa, como era o teu dia-a-dia?”*. Conforme os relatos dos jovens, antes de ingressarem no PE, o seu dia-a-dia durante a semana era estruturado em torno do tempo passado em casa, na escola e na rua com os amigos. Os jovens explicaram também que apenas saíam do seu bairro aos fins-de-semana para passear com os seus pais.

“Antes era: chegava a casa, comia, estava um bocadinho, mas às vezes os meus colegas vinham-me chamar para ir para a rua brincar com eles.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

“Antes era: escola, casa, casa, escola, ou então ia passear para a rua com as minhas amigas.” [E19, rapariga, 17 anos, P. Lilás]

“O meu dia-a-dia era: sair de casa para ir para a escola, sair da escola para vir para casa, estudar, fazer os trabalhos de casa, às vezes pedia ajuda à minha mãe, mas nem sempre ela pode ajudar porque ela não tem tanta escolaridade como eu... comer e dormir. Era esse o meu dia. Só aos fins-de-semana é que mudava um bocado, porque eu saía, saía do bairro e ia dar uma volta com a minha mãe e com o meu pai.” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Importa notar, contudo, que apesar de os jovens relatarem que, antes de ingressarem o programa, o seu tempo era passado em atividades em casa, na escola e na rua com os amigos, acabaram por afirmar que, estando em casa, estavam muitas vezes sem *“fazer nada”*. Por contraposição, de acordo com o relato dos jovens, após a sua entrada no programa, este passou a ser um dos vetores de estruturação das suas rotinas, ocupando-os durante uma grande parte do seu dia. Assim, o PE é por eles encarado como uma forma de *“passar o tempo”* e de *“ocupar o tempo”*, servindo *“para não estar à seca”* e *“para não estar em casa a olhar para as paredes”*. Relembremos que uma das jovens explicou que, quando conversa com os seus pares sobre o PE, não se refere a ele como projeto ou programa, mas sim como *“ATL”*, explicitando que esta é uma sigla utilizada para designar Atividades de Tempos Livres.

“Venho para aqui porque quero, porque se tiver em casa não faço nada, e ao menos aqui estou e divirto-me mais. (...) Aqui estou mais perto e tenho metade dos meus amigos aqui.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

“Passamos aqui o nosso tempo.” [E12, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

“Para nós passarmos o nosso tempo em vez de estarmos em casa a ver televisão... vimos para aqui. (...) Porque eu em casa não faço nada.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

Um outro fator que motiva a participação dos jovens no programa, também ele associado à relevância deste nas suas rotinas, diz respeito ao hábito de participar. De facto, é possível perceber no discurso dos jovens, sobretudo aqueles que frequentam o programa há mais anos (a maioria dos jovens do Projeto Branco e do Projeto Amarelo já o frequenta há sete anos), que esse representa um local que se habituaram a frequentar, onde passam grande parte do seu tempo, e onde já viveram muitas experiências divertidas e agradáveis.

“Foi aqui que eu cresci. Já fiz aqui muitas coisas.” [E13, rapaz, 14 anos, P. Amarelo]

“Já faz parte do meu dia-a-dia.” [E15, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

“Porque eu agora já estou habituada a estar aqui, já são muitos anos, então eu agora habituei-me aqui.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

De forma a exemplificar aquilo que o PE representa no seu dia-a-dia, um dos jovens, colocando-o a par de outras dimensões importantes – os seus pais, os seus amigos e os estudos – afirmou que aquele representa uma quarta-parte da sua vida.

“Isto aqui parece que já faz parte da minha vida. (Faz parte da tua vida?)

Parece que sim. É como se... como é que eu ei-de explicar? Um quinto da minha vida fosse o Projeto Branco... (Um quinto?)

Então... o resto é os meus pais, os meus amigos e os estudos também. (Falta um quinto.)

Pois, isso já não sei... ahaha! [risos] Pois, acho que é melhor um quarto.” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Ao longo das entrevistas também se constatou uma referência bastante frequente à possibilidade de o programa terminar. Diversos jovens manifestaram prontamente que os

projetos não deveriam chegar ao fim. Adicionalmente, foi questionado a todos eles o que mudaria nas suas vidas se tal acontecesse. Nas suas palavras: deixariam de ter acesso a livros, a computadores, teriam de fazer os trabalhos-de-casa sozinhos, deixariam de ter acesso às atividades, e as suas rotinas passariam a ser mais desocupadas. Muitos jovens afirmaram: “*não ia ter nada para fazer*” e “*ia ser seca*”. Na eventualidade de o programa terminar, os jovens não saberiam como poderiam ocupar o seu tempo livre.

“Se acabasse, ia estar em casa sem fazer nada e isso.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Tinha de me ocupar com outras coisas. Agora o quê? Não sei...” [E15, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

“Ficava sem fazer nada... e como ia ser? Ficava confusa. Estou habituada com o Projeto Azul. Dizia à minha mãe ‘Vou para o Projeto Azul’ ... digo quase todos s dias ‘Vou pró Projeto Azul!’, se a minha mãe dissesse ‘Não há. Já acabou.’, esquecia-me, ia para o quarto, fazia não sei o quê...” [E5, rapariga, 10 anos, P. Azul]

Para além da possibilidade de ocupar o seu tempo, alguns dos jovens também veem o programa como uma alternativa positiva a estar “*aí fora a fazer asneiras*”, explicando que, quando estão na rua, no seu bairro, acabam muitas vezes por se juntar com os seus pares, adotando comportamentos que os próprios descrevem como “*coisas más*” e “*asneiras*”. Os relatos dos entrevistados deixam depreender a influência exercida pelo grupo de pares para a adoção de comportamentos desajustados, sobretudo no contexto do bairro em momentos não estruturados e não supervisionados.

“Aqui [no programa] estou bem. Não ando no bairro, não estou a fazer asneiras. Sinto-me bem.” [E8, rapaz, 11 anos, P. Azul]

“Há colegas meus que fazem coisas más, como partir vidros. Eu não quero. Antes quero estar aqui no programa que é melhor.” [E16, rapariga, 12 anos, P. Verde]

“Às vezes juntamo-nos na rua e fazemos maluquices... às vezes fazemos chamadas anónimas, isso não se deve fazer.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

Sendo uma alternativa a andar na rua “*a fazer asneiras*”, segundo os entrevistados, o programa surge também como uma forma de os afastar de algumas situações perigosas que

acontecem nas ruas dos seus bairros. Apesar da assinalável concordância entre a maioria dos entrevistados no que respeita às impressões positivas sobre os seus bairros (e.g., grande parte dos seus amigos e familiares moram no mesmo bairro, elevado convívio entre os moradores), quando questionados sobre a existência de aspetos negativos, quase todos eles apontaram para alguns perigos existentes nas ruas: conflitos entre moradores, como agressões e discussões, alguns furtos, consumos de drogas e até disparos com armas de fogo.

Uma jovem do Projeto Branco destacou como aspeto negativo da rua a conflitualidade provocada pelos moradores de etnia cigana, relatando ocasiões em que terá sido agredida por alguns deles. Uma jovem do Projeto Azul relatou um dia em que, enquanto brincava na rua, terá ouvido diversos disparos de armas de fogo. Também participante do Projeto Azul, uma outra jovem afirmou já ter visto no seu bairro, numa das ruas próximas das instalações do programa, alguns adultos a consumir estupefacientes.

“Os ciganos estão sempre a bater às pessoas. Até um dia (...) um cigano bateu a uma colega minha da minha turma, que é a S. e depois fui fazer queixa... porque nós não tínhamos feito nada, nós íamos a caminhar aqui no bairro... ele vai, tira-me o gorro a mim, eu começo a mandar vir com ele e depois faz-me uma rasteira a mim e à minha colega. E às vezes eles fazem coisas... que nós não fazemos nada e eles põem-se a fazer as coisas... a bater-nos.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Não sabem viver em comum. (...) Quando ouvi um barulho muito grande e houve tiros. (...) Eu estava na rua e ouvia uma coisa assim ‘Puum!’ para o ar, e estava com uma amiga minha e disse assim ‘Olha, eram tiros!’ e, de repente, vejo o meu pai a correr e a dizer ‘Anda para casa que está a haver tiros!’.” [E4, rapaz, 10 anos, P. Azul]

“Às vezes anda aí a polícia por causa de uns senhores que fumam droga e assim. Também não gosto disso. Podiam não fumar, não é? Algumas pessoas fumam, outras vendem e isso é ilegal. Também não gosto disso. Também às vezes vejo senhores... há seringas, há umas coisas que eles espetam. E espetam e aquilo mete impressão. É uma coisa ilegal e mete muita impressão.” [E6, rapariga, 10 anos, P. Azul]

3.4. FAZER E APRENDER COISAS NOVAS

Também a aprendizagem de “coisas novas”, isto é, a aprendizagem de coisas que os jovens nunca fizeram antes, foi enunciada como uma das funções do PE, bem como uma das motivações para que os jovens queiram continuar a frequentá-lo.

Todos eles afirmaram já ter aprendido “*muitas coisas novas*” com o PE. Desde logo, todos eles mencionaram as aprendizagens inerentes às próprias atividades e modalidades (e.g., aprender a dançar, aprender a fazer técnicas de karaté, aprender a cozinhar, aprender a cantar), bem como as aprendizagens associadas aos trabalhos escolares, através do apoio ao estudo e aos trabalhos-de-casa, bem como através dos momentos de leitura.

“Aprendi a dançar. Andei no teatro que também gostei muito, que aprendi a decorar falas. Aprendi, quando nós estamos num caso sério, a não me esbardalhar a rir, mesmo que dê para rir.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“A piscina, que eu aprendi a nadar na piscina. Aprendi, dantes no teatro, a respirar para as palavras saírem melhor, as pausas que temos de fazer. A cozinhar, a culinária. O zumba também fazemos exercício. O curso de fotografia, em que estamos a aprender como é que é feita a máquina fotográfica, como é que é o zoom e isso e como é que se captura as fotografias.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Há uns tempos eu não sabia fazer nada e agora sei cozinhar algumas coisas por causa da culinária.” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“[O programa] é onde nós aprendemos a ler, a escrever.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Também foram enunciadas pelos entrevistados as aprendizagens decorrentes dos grupos de discussão e debate, bem como de algumas palestras temáticas. Este rol de atividades possibilitou aos jovens aprendizagens sobre temas como a adolescência, o desenvolvimento, o relacionamento interpessoal, a intimidade, a sexualidade, o *bullying*, entre outros. Uma das jovens, referindo-se a este tipo de conhecimentos, realça a sua importância explicando que, às vezes, são informados sobre aspetos que precisam de saber para a sua idade.

“Falamos sobre a sexualidade. Eu acho que isso é um bocado bom porque nós hoje em dia não sabemos bem o que é a sexualidade, e se a gente tiver estas aulas sabemos mais sobre a sexualidade, o que se pode prevenir se tivermos SIDA ou isso. (...) Eles ajudam a perceber o que é a sexualidade, bullying, bullying virtual.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

“Temos mais informação para a nossa vida. (...) Os modos de... não podemos obrigar uma pessoa a ter uma relação connosco, não podemos invadir o espaço dessa pessoa. Por exemplo, eu não podia estar assim muito perto de você, se você não gostasse. Aprendemos essas coisas. Aprendemos coisas sobre a nossa adolescência. Aprendemos isso tudo. (...) Aprendemos que não há métodos

contracetivos 100% eficazes. Não podemos obrigar uma pessoa a ter relações sexuais connosco. Não podemos invadir o espaço dessa pessoa. Também aprendemos os métodos contracetivos, os que existem. Várias coisas sobre... Ontem estivemos a jogar um jogo por causa do espaço. Uma pessoa estava de olhos vendados e a outra mandava avançar até ao espaço em que se sentia confortável com ela. E aprendemos esse tipo de jogos.” [E16, rapariga, 12 anos, P. Verde]

Todos os jovens enfatizaram nos seus discursos a importância deste rol de aprendizagens alcançadas no programa. Desde logo, podemos constatar que essas têm repercussões nas suas aspirações e no planeamento do seu futuro. Por exemplo, os jovens salientam a relação entre a aprendizagem das atividades e a escolha de possíveis profissões no futuro.

“Sim, porque está sempre a ajudar para o nosso futuro. Se nós quisermos tirar um curso, por exemplo de cozinha ou dança, já estamos aqui a dar o início, não é? Também como o teatro está-nos a dar oportunidade para ser atores. E eu acho que também estas atividades nos vão ajudar no futuro, que todas as atividades... a cozinha dá para ser cozinheiro, o zumba ou o hip hop dá para ser professores de hip hop ou isso, a fotografia dá para ser fotógrafo. Acho que isto tudo tem uma maneira para nós... para o nosso futuro.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“A dança vai-me servir porque eu quero ser dançarina.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

De acordo com o discurso dos entrevistados, o programa não só lhes possibilitou novas aprendizagens como também o acesso a novas experiências, tais como as visitas a diferentes localidades, a museus, ao teatro, ao cinema, ao circo, aos parques de diversão, à praia e à piscina. Alguns jovens reconhecem que não poderiam vivenciar essas experiências se essa possibilidade não lhes fosse dada através do programa. Referindo-se aos passeios, um dos jovens afirma que não iria “*conhecer coisas novas*” com a sua família, devido às dificuldades económicas que essa enfrenta.

Conforme já havia sido exposto, os coordenadores dos diferentes projetos explicaram-nos que todos os jovens entrevistados são provenientes de famílias bastante carenciadas em termos económicos, sendo a maioria beneficiária de apoios sociais. Conforme nos foi contado pelos próprios jovens, foi possível ficar a saber que quatro dos dezanove entrevistados têm ambos os progenitores desempregados, sete têm um dos pais no desemprego, e os restantes têm pais empregados embora em trabalhos precários ou de baixa remuneração. Os seus relatos deixaram depreender as carências económicas existentes nas suas famílias.

“O meu pai e a minha mãe estão os dois no desemprego.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“O meu pai já está desempregado há treze anos. (...) O meu pai tirou o curso e isso e agora é mecânico. O meu pai já está desempregado há treze anos, só que às vezes arranja uns biscates... arranja uns amigos que lá avariam os carritos e o meu pai vai lá arranjar. Vai recebendo algum dinheiro. A minha mãe antes não trabalhava, mas agora já trabalha. É uma empregada, pronto, toma conta do lar de idosos, leva-os a casa e assim. (...) Há mais dificuldades porque a minha mãe por mês só ganha quinhentos euros e também isso não dá para tudo, porque tem de pagar as despesas da casa e isso. Até no mês de Janeiro não deu para comer quase nada, deu para comer pouquinho e a minha mãe teve de pagar o gás, a luz e a renda da casa, teve de pagar o seguro do carro e é muita chatice.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Porque as contas... às vezes quando vem a carta da luz e tudo não dá para fazer passeios por causa de pagar a luz, a água e isso tudo.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Dessa forma, alguns jovens, manifestando compreender a importância do dinheiro, e reconhecendo as dificuldades económicas enfrentadas pelas suas famílias, destacaram como um dos aspetos positivos do PE o facto de a participação nas atividades ser de cariz gratuito. Apresentam-se abaixo alguns exemplos mencionados por quatro jovens, referindo-se ao futebol, ao *rugby*, ao *hip hop* e ao apoio ao estudo.

“Por exemplo, em futebol para inscrevem uma criança têm de pagar muito dinheiro e depois, para além disso, ainda é preciso pagar outro tanto de mês em mês. Aqui na equipa do Projeto Branco não. É entrada gratuita.” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“O projeto não leva nada por isso [o rugby]. Eu já fui para uma equipa e era bué da caro.” [E4, rapaz, 10 anos, P. Azul]

“Sempre quis ter hip hop e os grupos de hip hop é um bocadinho caro. É uma oportunidade.” [E15, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

“Pois, se nós formos para uma explicadora, que é preciso dinheiro, as nossas mães podem não ter possibilidades para pagar uma explicadora, e aqui é de graça.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

3.5. RECEBER AJUDA NOS TRABALHOS DA ESCOLA

Embora reconhecendo que, na maior parte das vezes, não gostam de estudar e que fazer os trabalhos da escola pode ser “*uma seca*”, foi possível verificar que a ajuda aos trabalhos escolares, fornecida pelos elementos do *staff*, representou não só uma das principais razões que motivou a entrada dos jovens no programa, mas também uma das motivações que os leva a querer continuar a frequentá-lo diariamente. Adicionalmente, importa recordar que, quando lhes foi solicitado que descrevessem o PE, este foi definido pelos jovens como “*um sítio para fazer os trabalhos-de-casa*”, sendo uma das suas funções ajudá-los a “*ter melhores notas*”.

Os jovens reconhecem a importância da educação para o seu futuro (“*aprende-se e passo a saber mais*”, “*tenho de estudar para ser alguém*”), mostrando-se descontentes com o seu insucesso escolar. Conforme nos foi relatado pelos jovens, quase todos eles têm dificuldades na escola, afirmando que algumas matérias são muito difíceis de aprender. Apenas dois dos dezanove jovens entrevistados afirmaram não ter tido qualquer nota negativa no último período escolar.

“Tive no primeiro período quatro negativas. (...) Português, matemática, história e física. Agora... são provisórias estas coisas... acho que vou ter três, português, matemática e inglês. Mas eu não consigo levantar nem a português nem a matemática.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

“(...) eu tirei nove negativas [no primeiro período] e então agora estou a tentar recuperar... só que eu estudo, estudo e tenho negativa.” [E19, rapariga, 17 anos, P. Lilás]

De acordo com o relato dos jovens, o programa é, muitas vezes, o local onde estudam e fazem os seus trabalhos-de-casa, contando com a ajuda dos profissionais do programa (“*Ela ajuda-me na escola, ensina-me como estudar*”). Os jovens encontram no programa o apoio que nem sempre conseguem obter na escola. Uma das jovens do Projeto Branco afirmou que o PE ajuda os jovens a serem melhores na escola, dando como exemplo alguns dos seus colegas, os quais não conseguiram aprender a ler na escola, mas sim no projeto. Outros jovens afirmaram também que os profissionais do programa lhes dão o suporte que não conseguem ter em casa, ora por falta de disponibilidade dos seus encarregados de educação ora por falta de habilitações dos mesmos.

“Por exemplo, tenho exemplos de colegas meus, quando entraram para o Projeto Branco já tinham reprovado várias vezes no primeiro ano e isso deu-lhes a ajuda para avançarem, porque se não fosse o Projeto Branco eles não conseguiam avançar do primeiro ano. Tenho outro exemplo de duas colegas minhas que andavam no terceiro ano e ainda não sabiam ler, porque a professora delas tinha problemas, então passava-as sem saber ler e isso.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Aqui aprendi a ler. Se estivesse em casa não conseguia aprender isso porque a minha avó nunca foi para a escola, trabalhou sempre na vida. Então seria um bocado difícil ela poder ajudar-me nos meus trabalhos de casa.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Foi aprender a ler. Pronto, até a minha mãe em casa, quando eu andava no primeiro ano, tentava ensinar-me a ler e não conseguia, então o Projeto Branco tem mais paciência e isso... e a minha mãe tinha que fazer o jantar e isso.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

Porém, esta ajuda na realização dos trabalhos escolares não é isenta de dificuldades. Alguns jovens referem como aspeto negativo do programa o barulho que, por vezes, ocorre nas instalações do mesmo, provocado por alguns jovens considerados mais indisciplinados, sendo esse um fator que lesa a sua capacidade de concentração nas atividades a desenvolver e, especificamente, na realização dos trabalhos-de-casa.

“(...) é um bocadinho confuso... estar ali toda a gente, uns falam daqui outros dali, uma pessoa quer fazer os TPC, mas chega a um ponto e não se consegue concentrar.” [E13, rapaz, 14 anos, P. Amarelo]

3.6. A LIGAÇÃO AOS PROFISSIONAIS DO PROGRAMA

Os relacionamentos com os profissionais do programa foram um dos tópicos mais focados pelos jovens no decorrer das entrevistas. Com efeito, quando questionados sobre as suas preferências nos programas, aqueles foram mencionados por diversos jovens.

“A melhor coisa é os monitores.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“O que eu mais gosto é (...) e os monitores.” [E6, rapariga, 10 anos, P. Azul]

Todos os jovens manifestaram impressões positivas sobre o seu relacionamento com os elementos do *staff*, salientando o seu apoio, a sua compreensão e o seu afeto. Ao longo das

entrevistas, os profissionais foram caracterizados como “*amigos*”, “*fixes*”, “*simpáticos*”, “*divertidos*”, “*solidários*”, “*compreensivos*”, “*justos*” e “*bons*”. Uma das jovens referiu-se a eles como “*família*”. Os monitores são vistos como pessoas a quem os jovens podem “*pedir alguma coisa que eles aceitam sem pensar duas vezes*”. Uma grande parte dos jovens afirmou sentir-se confortável para falar com os profissionais sobre os seus problemas, tal como fez uma das jovens do Projeto Azul, que desabafou com um dos monitores sobre a morte do avô, sentindo-se melhor após ter sido ouvida. Um dos entrevistados chegou a afirmar que sabe que, se contar algum segredo a um dos profissionais, esse mesmo segredo ficará bem guardado.

“Tenho uma afinidade com ela [uma profissional do programa]. (...) Eu estou aqui, ela dá-me conselhos e ajuda-me na escola, ensina-me como estudar e assim.” [E16, rapariga, 12 anos, P. Verde]

“Sempre que precisamos, os monitores são uma ajuda para nós.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Sim. Às vezes [fala com os profissionais sobre os seus problemas pessoais]. Outras vezes são eles que me veem... por exemplo, eu às vezes venho de casa com os olhos vermelhos, eles já sabem que eu tive a chorar e então tenho que ir lá dentro ao gabinete falar com eles. Mesmo que eu não queira, eles pedem-me para eu ir lá dentro, para falar com eles.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“O N. [profissional do programa] tem apelidos como se fosse nosso pai, a I. [profissional do programa] é a nossa mãe. O T. [colega] já tem uma mãe também que não é a I. mas é a E. [profissional do programa], é assim. (...) Porque eles tratam-nos muito bem e nós gostamos e chamamos-lhes pai e mãe. É o nosso pai e a nossa mãe adotivos.” [E6, rapariga, 10 anos, P. Azul]

Um outro aspeto que merece destaque no que respeita ao relacionamento dos jovens com os profissionais prende-se com o facto de estes sentirem com agrado que os primeiros depositam confiança neles. Este sentimento é explicado por uma das jovens do Projeto Branco que se mostrou satisfeita ao afirmar que os elementos do *staff* tendem a confiar mais naqueles jovens que conhecem há mais tempo, como é o seu exemplo.

“Confiança. É assim, as técnicas têm uma confiança comigo e com os que já estamos aqui desde o início. Por exemplo, um rapaz que entrou para aí há três meses, se calhar não têm tanta confiança e não lhe pedem para ir fazer uma coisa porque não têm aquela confiança como têm connosco.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

Também foi possível descobrir nos discursos de alguns jovens a importância do à-vontade que se criou entre eles e os profissionais ao longo dos vários anos de lidação no PE. A título exemplificativo, uma das jovens demonstrou estar bastante ansiosa e contente com o passeio que iria realizar na semana seguinte, destacando o facto de que iria dormir no mesmo quarto que uma das profissionais, juntamente com algumas das suas amigas. Um outro exemplo foi ilustrado por uma das jovens do Projeto Azul, a qual se mostrou bastante satisfeita por poder tratar os seus monitores por “tu”. Ainda no que respeita ao à-vontade estabelecido entre os jovens e os adultos no PE, os discursos dos dois rapazes do Projeto Branco destacaram o exemplo de uma das profissionais, aquela que se encontra na equipa técnica desde o começo do projeto, em relação à qual nutrem especial afeição, por ser amiga, compreensiva e por tentar compreendê-los quando cometem algum erro. Os relatos dos jovens fazem sobressair a importância da longevidade dos profissionais nas equipas técnicas dos projetos, havendo um jovem que sente que, se os restantes técnicos deixaram o projeto, terá sido por não gostarem deles. Nos seus discursos é possível perceber a saudade sentida em relação aos elementos que já deixaram a equipa técnica, bem como a saudade que sentirão em relação aos que ainda a compõem, caso o PE chegue ao fim.

“Já houve muitas pessoas que passaram por aqui pelo Projeto Branco, já houve a S., a Z. [profissionais do programa] (...) houve uma que está aqui desde o início e nunca nos abandonou. É a P. (...) Houve uma rapariga que não pôde ficar aqui por causa de problema de doença, outra teve um trabalho melhor e preferiu. Mesmo dessas pessoas nós temos saudades, mas há aqui uma rapariga, que é a P., que se ela sáísse, nós íamos sentir mesmo muito a falta dela, porque ela já está aqui desde o início do projeto (...) Toda a gente gosta. Ela é muito compreensiva, é amiga de toda a gente, é mesmo... ela, para além de... como é que ei-de dizer? Para além de trabalhar aqui, é como se fosse nossa amiga porque ela entende-nos. Mesmo nós fazendo erros, ela admite que nós fizemos erros, mas também tenta ver o nosso lado. Ela é muito fixe!” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Porque acho que... por exemplo, a P. [profissional do programa] nós gostamos mais porque... por exemplo, das mais antigas desde o primeiro dia que abriu o projeto, é a única que está cá. A S., a Z., a M., o T. e isso tudo já se foi tudo embora. Não sei o motivo, não sei porquê. Mas a P. é a única que, por enquanto, é a única que está aqui desde o início. (...) Acho que não gostavam de nós. (...) Nós vamos ter saudades de quem, quando o projeto fechar, esteve com nós desde o início até ao fim. As mais antigas que nós temos agora é a T. e é a P.. Por exemplo, se elas estiverem até ao fim quando o projeto fechar, se estiverem essas duas, nós temos é que sentir saudades dessas porque essas é que nos apoiaram desde que o projeto abriu.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

4. AS REGRAS, AS ASNEIRAS, OS CASTIGOS E AS RECOMPENSAS

Uma das questões exploratórias definidas para o presente estudo empírico consiste em perceber de que forma os jovens descrevem os seus comportamentos e os comportamentos dos seus pares no âmbito do programa, sendo uma outra questão relativa ao modo como percebem as regras existentes.

Ainda antes de serem questionados sobre tal, dois jovens dirigiram imediatamente as suas respostas para as regras existentes no programa quando lhes foi solicitado que explicassem o funcionamento do mesmo, conforme se transcreve abaixo.

“Isto aqui funciona por regras em que não podemos comer chiclas cá dentro, não podemos comer, temos de comer lá fora porque... para não sujarmos, para depois ao fim da noite nós ajudarmos as técnicas, mas não arrumarmos muito... a maior parte das coisas tem de poder estar tudo direitinho.”
[E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Nós temos horas para fazer os trabalhos de casa. Quem não vier a horas, quando sai à uma e vinte, já não os faz. Os meninos que saem às cinco e meia da escola têm o tempo para fazer depois, àquela hora. Depois também no outro lado, quem se portar mal vem para cá para fora, quem disser asneiras vem para cá para fora, e é assim.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

Adicionalmente, a todos os jovens foram colocadas as questões *“Há regras aqui? Quais são?”*. Nas suas respostas, os entrevistados enunciaram sobretudo aquilo que não se pode fazer, constatando-se uma referência bastante menos frequente relativamente àquilo que se deve fazer. Dos comportamentos que têm de ser evitados nomearam: não comer no interior das instalações onde decorrem as atividades, não mastigar pastilhas elásticas durante as atividades, não sujar os espaços, não danificar materiais, não deixar as luzes acesas, não falar alto ou gritar, não proferir palavrões, não desrespeitar os pares e os profissionais, não insultar e não agredir os demais. Por outro lado, explicaram que devem: lavar as mãos ao entrar nas instalações do programa, cumprir os horários estabelecidos para as diferentes atividades, pedir licença para se ausentar de uma atividade, colocar o dedo no ar para falar durante as atividades, ser educado ao conversar com os pares e com os profissionais, arrumar os espaços e os materiais no final de cada atividade, e realizar diariamente os trabalhos-de-casa trazidos da escola.

Além deste conjunto, foram ainda apontadas as regras inerentes às próprias modalidades. Um dos jovens recorreu a um exemplo do karaté: *“o jogo dos toques”*. Explicou que esta atividade é realizada em pares, sendo que cada elemento tem como objetivo tocar o maior número de vezes possível no seu adversário, não podendo, contudo, bater e magoar. O jovem explicou que o objetivo primordial deste jogo é *“ter autocontrolo”*, isto é, *“não bater nos outros e fazer as coisas sem aleijar logo”*.

Todos os jovens, sem exceção, afirmaram concordar com as regras existentes nos seus respetivos projetos, reconhecendo a necessidade de se estabelecerem normas e limites a que todos devem obedecer, com vista ao bom funcionamento do programa e à coexistência social.

“Se não houvesse regras ninguém se dava bem e não conseguíamos fazer as coisas bem.” [E13, rapaz, 14 anos, P. Amarelo]

“Temos que ter paz e sossego uns com os outros.” [E8, rapaz, 11 anos, P. Azul]

Porém, três jovens referiram-se a uma das regras, a de não ser permitido mastigar pastilhas elásticas durante as atividades, afirmando não gostar de ter de a cumprir. Os jovens explicam que gostam de mastigar pastilhas elásticas, afirmando não perceber porque não podem fazê-lo no interior do programa.

“De não comer pastilhas elásticas aqui dentro. É uma coisa que eu adoro fazer.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

Conhecidas as regras existentes no programa, foi perguntado aos jovens: *“O que acontece quando alguém faz o que não é permitido ou quando alguém não faz o que é devido?”*. Foram descritos quatro *“castigos”* existentes em todos os projetos: a repreensão ao jovem por parte dos profissionais do programa, a comunicação do sucedido aos encarregados de educação do jovem, a interdição ao jovem de entrar nas instalações do programa durante determinado período de tempo, e a proibição ao jovem de frequentar certas atividades durante determinado período de tempo (sendo que a não utilização dos computadores e a não participação em determinado passeio ocasional foram as proibições indicadas com maior frequência).

“Se alguém se portar mal, fazer coisas más, vai logo para casa ou o N., o coordenador, diz que não pode vir. Portou-se mal. Ele liga para os pais ou para a mãe e eles vêm cá buscar o menino.” [E8, rapaz, 11 anos, P. Azul]

“Ou vai cinco minutos lá para fora ou então fica proibido de entrar durante um tempo, ou proibido de ir ao PC durante um tempo ou assim.” [E11, rapaz, 12 anos, P. Amarelo]

“Ou vai lá para fora, ou fica sem ir ao computador, ou não entra mais aqui durante esse dia ou durante um prazo. Ou leva sermão.” [E15, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

“Quem se porta mal, fica uma semana ou dois dias ou três sem vir para os computadores. Quem se porta muito mal fica um mês, ou três dias ou uma semana sem vir para aqui para o pavilhão.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

Todos os entrevistados afirmaram concordar com os castigos existentes, explicando que esses servem sobretudo para conceder tempo aos jovens para pensar e refletir sobre os seus comportamentos desadequados, e para que possam utilizar a situação como exemplo a não repetir.

“Serviu para nós refletirmos mais no que é que fizemos. (...) Cheguei à conclusão que nem tudo pode ser uma brincadeira.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

“Acho que foi bom para ver se nós aprendemos a não fazer mais isso.” [E10, rapaz, 15 anos, p. Branco]

“Eu acho que funciona, nunca mais vi eles a andarem à porrada aos meninos.” [E11, rapaz, 12 anos, P. Amarelo]

Também se procurou saber junto dos jovens se existiam recompensas atribuídas àqueles que cumpriam devidamente as regras, ao que todos responderam afirmativamente, dando como exemplo a atribuição de prendas ou a possibilidade de participar em certas atividades.

“Ganhei. Até foi pela primeira vez com o Projeto Branco no Natal... acho que já passou um anito... no Natal... que o Projeto Branco decidiu dar prendas a quem trabalhou mais... quem trabalhou assim-assim recebeu só uma. E então eu fui uma das pessoas que recebeu logo duas prendas das grandes porque eu trabalhava, lia. Até uma das coisas que eu recebi foi o prémio da leitura, que

foram dois livros pequenos e também recebemos papas Nestum de chocolate. Eu recebi um anel azul, a minha irmã outro. Assim umas prendas dessas.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Às vezes, quando é o fim do ano, aqueles que tiram boas notas têm mais tendência a ir aos passeios, e os outros têm mais tendência a não ir. Eu lembro-me porque ela [uma profissional do programa] estava sempre a perguntar. Depois ela pede-nos a avaliação intercalar, tira fotocópias para saber mais ou menos como é que estamos.” [E15, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

Não obstante a consciência que os jovens têm da existência de regras e da sua importância, todos eles conseguiram relatar, pelo menos, uma situação no contexto do PE em que essas não foram devidamente cumpridas. Um pouco mais de metade dos jovens referiu exemplos de comportamentos desadequados por parte de colegas seus, e os restantes exemplificaram com situações em que os próprios foram autores desse tipo de comportamentos. Apresentam-se abaixo quatro desses exemplos: uma jovem do Projeto Branco relatou uma situação em que um colega seu ameaçou e agrediu outro, acabando também por agredir uma das monitoras; uma outra jovem do Projeto Branco relatou uma situação em que um dos seus colegas gozou com uma monitora; uma jovem do Projeto Amarelo relatou um episódio em que, depois de ter recebido diversos avisos para colocar a pastilha elástica no lixo, continuou a mastigá-la; e um outro exemplo é o de uma jovem do Projeto Lilás que contou ter agredido uma colega com um murro na cara.

“Por acaso aconteceu há pouco tempo. Foi um colega meu. Foi entre dois colegas meus. Um tava a ameaçar o outro, que lhe ia bater lá fora. Chegaram cá fora, um bateu ao outro. E então depois acabou por bater na técnica e foi um desastre.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Uma vez, acho que foi na semana passada, que um cigano estava expulso do Projeto Branco por ter feito uma asneira... não sei qual era a asneira... e então ele veio aqui e a T. [profissional do programa] perguntou se ele queria ler e ele disse que não e começou a gozar a T.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Estava aqui dentro e estava a comer uma chicla, depois não a deitei fora, fingi e depois eu estava a falar com a C. [profissional do programa] e deixei a chicla cair. E a C. mandou-me pôr a lixo e eu fiquei mais uma vez com ela.” [E14, rapariga, 13 anos, P. Amarelo]

“Um dia eu andei aqui à porrada com uma rapariga, que é minha amiga. Nós não nos dávamos assim muito bem e agora damos. (...) Ela estava com o namorado, eu estava a brincar com ela... duas raparigas que andam aqui tinham-se ido embora e deram-nos gomas. E tipo, eu tinha-lhe tirado as

gomas, estava a brincar... ela estava-se a mandar para mim e a fazer caras.... mandei-lhe um soco à cara.” [E18, rapariga, 12 anos, P. Lilás]

Para além dos exemplos supramencionados, foram enunciados pelos jovens outros de comportamentos indevidos: *“desenhar coisas que não devia”, “dizer asneiras”, “dizer palavrões”, “responder aos técnicos”, “faltar ao respeito”, “falar muito alto”, “berrar uns para os outros”, “virar-me aos outros meninos”, “bater aos colegas”, “andar à porrada” e “roubar bombons”*.

Os relatos dos jovens deixam-nos perceber que uma parte significativa deste tipo de comportamentos surge em contexto de grupo e sob a influência dos seus pares. Um dos jovens relatou uma situação em que, em conjunto com os seus colegas, terá retirado sem permissão algumas folhas, lápis e bombons. Uma jovem afirmou que se torna mais difícil cumprir as regras quando está em grupo com os seus pares, sendo mais fácil fazê-lo quando está sozinha.

“Lembro, que foi quando nós em grupo fizemos aqui uma asneira que foi roubar. Nós estávamos sempre a brincar e nós roubámos folhas ao Projeto Branco e lápis... ainda agora há pouco tempo roubámos bombons e... como elas nos dão sempre nós não devíamos fazer isso...” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Às vezes porque quando estamos todos juntos é um bocado difícil [cumprir as regras]. Quando eu estou sozinha é fácil, mas quando estamos todos juntos é difícil.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

Quando questionados sobre as razões que levam os jovens a adotar estes comportamentos, a maioria não as soube explicar. Porém, cinco jovens forneceram explicações. Um dos jovens que frequenta o Projeto Branco explicou que ele próprio e os seus amigos tendem a querer mostrar aos demais participantes no projeto que são *“os maiores”*, adotando comportamentos menos adequados para se conseguirem evidenciar. O jovem refere que lhes *“dá na cabeça”* agir dessa forma. Um outro rapaz, a frequentar o Projeto Amarelo, utiliza também essa expressão para justificar o porquê de, por vezes, *“fazer asneiras”*. Esse explica que, quando assim é, não quer ter de aturar ninguém.

“Estamo-nos a achar como os maiores lá do Projeto Branco. Daqui do Projeto Branco... às vezes dá-nos na cabeça e achamos que somos os maiores.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Há dias, não é? Há dias em que nós estamos para não... Tamos naquela, tamos na nossa... outros dias que nos dá para fazer asneiras. Depende para o lado que acordarmos. Todos nós temos as nossas asneiras, não é? (...) Quando acordo nesses dias não quero aturar ninguém.” [E13, rapaz, 14 anos, P. Amarelo]

Os dois entrevistados pertencentes ao Projeto Verde explicaram que os outros jovens que se comportam desadequadamente fazem-no “*por maldade*”. Um deles refere também que, por vezes, esses jovens não cumprem as regras por não estarem habituados a fazê-lo em casa.

“Porque as outras pessoas não estão habituadas a cumprir regras, estão habituadas a fazerem o que querem. Há certos meninos aqui que podem não ter regras em casa e depois querem não cumpri-las aqui.” [E16, rapariga, 12 anos, P. Verde]

Uma outra jovem, a frequentar o Projeto Lilás, explicou que agride e que diz palavrões por estar habituada a ver esse tipo de comportamentos nas pessoas que residem no seu bairro, incluindo a sua mãe, estando ela própria acostumada a agir dessa forma noutros contextos, como a escola e a rua. A jovem explica que, no sítio onde mora, é normal “*andar à porrada*”. Fica clara a influência, para esta jovem, dos modelos de comportamentos desviantes presentes na sua área de residência e, em particular, no seio da sua família.

“Um dia eu andei aqui à porrada com uma rapariga, que é minha amiga. Porque tipo... andar à porrada... nós somos todos daqui, do Sítio Y, e gostamos todos de andar à porrada e tudo. Então, tipo, nós temos esse vício de andar à porrada a brincar e nós andamos. É um bocado difícil não andar. Ou, tipo, dizer palavrões. Estamos habituados a dizer na escola e na rua, então às vezes também nos sai aqui. Sai assim da boca para fora. (...) Porque nós somos aqui do Sítio Y e, tipo, as pessoas do bairro, de bairros, tipo, gostam todas de andar à porrada a brincar e essas cenas todas. Eu também sou do bairro, por isso... (...) Um dia, o meu irmão ainda não andava no infantário, eu estava a empurrar o carrinho, que ele só tem seis meses... eu estava a empurrar o carrinho e um velhote pôs-se à frente, sem querer a roda bateu-lhe no pé. A minha mãe pediu-lhe desculpa e ele disse ‘Pediu desculpa, mas eu ainda fiquei aqui com a dor!’, e eu ‘Tá bem, eu já pedi desculpa!’. E ele estava sempre assim, tipo, não se calava. A minha mãe enervou-se, começou a insultá-lo e ele à minha mãe, e a minha mãe ia-se virar a ele. E eu ‘Oh mãe, anda-te embora! Olha aí! É velhote! Deixa lá!’... eu não disse deixa lá... disse... É uma asneira... E a minha mãe estava lá a insultá-lo e disse: ‘Só não lhe bato...’, mas não disse assim... ‘Porque é velhote, senão já estava a comer!’.” [E18, rapariga, 12 anos, P. Lilás]

Para além dos castigos de que são alvo, os jovens parecem reconhecer outras implicações negativas decorrentes deste tipo de comportamentos, tal como podemos aferir pelas seguintes expressões: *“as pessoas podem-nos ver e podem ficar tristes connosco”*, *“as técnicas ficam chateadas connosco”*, *“podemos estar a prejudicar a imagem do projeto”*, *“as atividades assim são uma seca”*, e *“não temos paz e sossego”*.

5. A COMPARAÇÃO DO PROGRAMA COM A ESCOLA

Mesmo antes de serem questionados sobre tal, ressaem dos discursos dos jovens, diversas comparações entre a escola e o programa. Adicionalmente, quando realmente lhes é sugerido que comparem os dois contextos, rapidamente a maioria dos jovens afirma preferir o programa. Apenas uma das jovens afirmou gostar de igual forma dos dois locais.

Questionados sobre se gostam ou não da escola, a maior parte dos jovens responde afirmativamente. Porém, os sentimentos positivos em relação à vivência escolar, quando emergem, parecem mais associados ao tempo passado com os pares em períodos como os intervalos e os recreios do que a uma correspondência ao fim pedagógico da frequência escolar. Apenas três jovens elegem como preferência as aulas e a aprendizagem que delas podem retirar.

“Então, o meu dia preferido é a sexta-feira porque as aulas só começam mais tarde e na hora do almoço não temos só quarenta e cinco, temos noventa minutos. E assim nesses dias como não é preciso estar assim tão apressado para almoçar e ir para as aulas, gosto de ir para trás dos balneários jogar cartas com os amigos e convivo mais com eles.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Gosto dos intervalos porque... não é tão coisa, porque nós na sala não podemos andar de pé e escolher os lugares para ir para a beira dos nossos colegas, os que nós mais queremos. E no intervalo podemos estar todos a brincar, a falar, a conviver e isso tudo.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“[O que prefere] Os recreios porque... para a gente não estar sempre fechados na sala-de-aula. Também precisamos de brincar um bocado com os nossos amigos.” [E17, rapaz, 13 anos, P. Verde]

Quanto às aulas, os jovens destacaram como aspetos negativos *“algumas disciplinas”*, as quais consideram *“difíceis”*, *“chatas”* e *“uma seca”*, os testes e exames de avaliação, *“alguns*

professores”, os quais consideram “*chatos*”, o facto de estarem “*fechados na sala-de-aula*”, e o facto de as aulas significarem um momento de interrupção em “*estar com os amigos*”.

Ao fazerem a comparação entre o programa e a escola, a preferência pelo primeiro surge associada sobretudo à possibilidade de estar com os amigos, à liberdade que é sentida pelos jovens no contexto do programa e à diversão encontrada na maior diversidade de atividades existentes, por detrimento ao que sentem na escola. Se, no momento em que falavam sobre a escola surgiam com frequência as palavras “*chata*” e “*seca*”, ao falarem sobre o programa surgem com predominância os termos “*divertido*” e “*fixe*”.

“Porque aqui [no programa] posso fazer tudo... tudo entre aspas... coisas que me possa divertir e na escola não.” [E14, rapariga, 13 anos, P. Amarelo]

“Porque aqui [no programa] é mais divertido porque tem mais atividades. Posso falar, por exemplo, todo o dia... aqui posso falar em todos os sítios e na escola não. Na escola temos de estar nas aulas, não podemos falar, temos de estar atentos. Mas o que é mais divertido... aqui ou na escola, eu acho que é aqui.” [E6, rapariga, 10 anos, P. Azul]

“Porque aqui [no programa] não temos sempre aquelas pessoas... tipo os professores que dizem ‘Ah, faz isto! Se não fizeres isto vais para o GIP e não sei quê!’... enquanto que aqui não. Aqui, entre aspas, temos um à vontade para fazermos o que quisermos, enquanto que na escola já não temos esse à vontade.” [E19, rapariga, 17 anos, P. Lilás]

“Isto aqui [no programa] é como se fosse um intervalo da escola. Estamos a conviver uns com os outros ao mesmo tempo. É como se fosse a escola mesmo, mas nos intervalos.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

Nas palavras dos jovens também surge naturalmente a comparação entre os profissionais do programa e os professores. Como já anteriormente visto, os profissionais do programa surgem sobretudo como figuras que fornecem apoio, tendo alguns jovens afirmado que aprendem melhor com o seu auxílio do que com a ajuda dada pelos professores.

“Estávamos na escola e não estávamos a aprender a ler e quem nos ensinou foi a P., a S., a Z. e outros [profissionais do programa]. Foi assim”. [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Sinto-me melhor aqui [no programa]. (...) Talvez a C. [profissional do programa] aqui seja mais compreensiva. Alguns professores não têm tanta paciência para ensinar. E eu percebo melhor com a C. do que com alguns professores. É mais à base disso.” [E15, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

6. O ENVOLVIMENTO DOS PAIS E DO BAIRRO NO PROGRAMA

Uma questão que também se procurou explorar disse respeito ao nível de envolvimento dos familiares dos jovens no PE, bem como da comunidade em geral e, especificamente, dos residentes dos seus bairros.

Foi possível perceber que o envolvimento dos pais é limitado. Quando questionados *“Os teus pais já vieram aqui ao programa contigo?”*, depressa percebemos que tal aconteceu sobretudo quando os progenitores foram convocados a comparecer pelos profissionais, particularmente em situações de indisciplina por parte dos seus educandos. Apesar de não terem sido relatados momentos de participação dos pais no programa, todos os jovens afirmaram que costumam conversar com eles sobre o PE, sobretudo quando fazem algo novo ou que os entusiasme. Adicionalmente, ficámos a saber que cinco jovens têm irmãos e dois têm primos a frequentar o mesmo projeto.

“A minha mãe já veio uma vez para ralar comigo.” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Já. Quando é coisas que nós portamo-nos mal e isso elas chamam logo para informar os nossos pais para eles saberem o que nós andamos a fazer aqui dentro. Como daquilo do roubo, chamaram logo as nossas mães.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Falo sobre como correm as atividades. O meu pai até ontem perguntou como é que correu o Mais Jovem e eu disse que correu bem, que brinquei, que fiz atividades, no computador. Costumo falar.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

No que respeita à relação entre o bairro e o PE, através dos testemunhos dos entrevistados, foi possível constatar a existência de momentos de interligação entre os dois contextos. Para além da organização de festas e feiras locais de cariz mais pontual, onde os moradores do bairro são convidados a participar, existem também atividades rotineiras em que “participam” no programa outros membros da comunidade. Os jovens do Projeto Azul explicaram que esse é um espaço utilizado por outras pessoas da comunidade, nomeadamente por idosos que se

encontram em formação de informática. Os jovens do Projeto Amarelo, na mesma lógica de ideias, afirmam que esse é um centro *“não só para jovens como para adultos também”*, sendo que estes também utilizam os espaços, sobretudo para utilização dos computadores. Os jovens do Projeto Branco deram como exemplo uma atividade semanal, o *atelier* de estética, através do qual se dirigem semanalmente ao Lar de Idosos da sua localidade, onde pintam as unhas aos utentes que aí se encontram. Uma das jovens expõe impressões positivas sobre esta experiência, afirmando que *“é sempre bom falar com pessoas que não são da nossa idade, têm sempre coisas para falar também”*. Os jovens veem nesta interligação programa-bairro uma forma de convívio, que permite incluir e aproximar os residentes, bem como uma forma de lhes dar a conhecer o seu projeto.

“Quando foi a festa do S. João. Fizemos aqui uma festa em que montaram um palco. (...) Foi uma dança de hip hop. Algumas vizinhas vieram cá para baixo ver e outras ficaram nas janelas a ver.”
[E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Costumamos. Nós já fizemos teatro, nós no S. João... nós quando tínhamos o hip hop que era com a outra professora nós fazíamos aqui atuações. Vamos a muitos lados. Já convidámos pessoas. Já fizemos aqui a coisa da estética para as pessoas do bairro, para pintarmos as unhas. Já fizemos o carnaval, a festa de natal, convidámos as pessoas. (...) É aí que nos unimos todos. (...) Para convivermos. Para as pessoas não ficarem... por exemplo, as idosas que vivem sozinhas aqui no bairro, para não ficarem isoladas dentro de casa, estarem a falar com as pessoas, fazerem atividades connosco.” [E10, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Já fizemos vendas, até colámos cartazes. Fazemos feiras de roupas ou assim também, para a ajuda. Outras vezes fazemos lanches. Também já pintámos quadros para vender. (...) Acho que é bom porque têm que conhecer também aqui o espaço e ver o que é que nós sabemos fazer e assim. E também há pessoas que vêm para aqui aprender a mexer nos computadores, pessoas mais velhas e assim, aprender a fazer outras coisas que não podiam aprender.” [E12, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

7. AS MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS SENTIDAS PELOS JOVENS

Uma das questões propostas para o presente estudo empírico procurava explorar quais as mudanças comportamentais, decorrentes do programa, percebidas pelos jovens.

Desde logo, quando questionados sobre o que aprenderam com o programa, para além das aprendizagens inerentes às próprias atividades (e.g., aprender a ler, aprender a cantar, aprender a jogar futebol), os jovens explicaram que essas também servem para lhes ensinar como se devem comportar, explicando que, ao longo do seu percurso no PE, têm aprendido a “*não chamar nomes aos outros*”, a “*não ameaçar*”, a “*não bater nos outros*”, a “*não dizer palavrões*”, a “*respeitar as pessoas*”, a “*manter a calma*” e a “*ter boa educação*”. Um dos rapazes pertencente ao Projeto Branco apresentou-nos um exemplo prático, referindo-se às instruções sobre as tecnologias da informação e da comunicação, explicando que essas não serviram apenas para aprender a utilizar os computadores, mas também serviram para “*aprender a mexer nos computadores sem chamar nomes às pessoas pelo Facebook*”.

De acordo com os entrevistados, o PE possibilitou algumas mudanças na sua “*maneira de ser*”. Desde logo, foram enunciadas pelas jovens mudanças ao nível do relacionamento interpessoal, explicando que passaram a ser mais extrovertidos, passaram a conviver mais e a conseguir conversar mais com os outros. Foi também mencionado um aumento da facilidade de falar por si próprios e de expor as suas opiniões perante os outros.

“Foi a minha atitude. A minha extroversão e ser tão divertida também foi por causa disso mesmo, porque se estivesse em casa não ia conviver com as pessoas, não ia ser tão extrovertida nem tão divertida.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

“Sou mais extrovertido e gosto mais de falar. (...) Antes não ganhava amigos tão facilmente, como ganho agora. Por exemplo, antes eu era uma pessoa mais fechada, guardava mais para mim e agora não. Agora estou mais... coiso... não sei explicar. Antes eu era mais fechado e agora já sou mais descontraído. Para falar para uma pessoa, falo à vontade.” [E3, rapaz, 15 anos, P. Branco]

“Pronto, não vou ser tão tímida, vou ser mais extrovertida. Não vou estar sempre no meu cantinho, vou conviver mais com as pessoas. Coisas desse género. Conviver com as pessoas e não estar sempre ali. Dizer o que eu penso e não estar a achar para mim o que é que eles deviam fazer. Ter a minha própria opinião, que eu antes não tinha. Concordava sempre com as pessoas. Ter a minha própria opinião. É assim.” [E2, rapariga, 13 anos, P. Branco]

No âmbito das atitudes e dos comportamentos relacionais, são ainda dignos de registo os impactos percebidos ao nível da mudança de atitudes face ao racismo e à discriminação. Alguns jovens contaram que passaram a não ter preconceitos face a pessoas de outra etnia ou com diferente cor de pele, e face a pessoas com alguma deficiência. Adicionalmente, alguns

jovens evidenciaram ter alcançado melhorias na sua capacidade de desenvolver empatia face aos outros e às suas dificuldades.

“Ajudou-me a ver as coisas de outra forma... as pessoas... não ter preconceitos sobre as pessoas. Sobre pessoas tipo... negras. Sobre pessoas deficientes, seja motoras seja psicológicas. E não discriminar as pessoas por aquilo que pensamos que elas são, antes de as conhecermos.” [E16, rapariga, 12 anos, P. Verde]

“Eu aprendi a conviver com as pessoas todas, com as ciganas e isso, que elas são um bocadito diferentes que nós, falam uma linguagem um bocadito diferente de nós. Mas começamos a conviver todos.” [E9, rapariga, 12 anos, P. Branco]

“Por exemplo, aprendi a dar mais valor aos outros e não pensar só em mim. Depois também aprendi que quando os outros estão tristes, devemos ajudá-los.” [E19, rapariga, 17 anos, P. Lilás]

Ainda no âmbito das mudanças pessoais, outras alterações significativas prendem-se com os comportamentos disruptivos. Uma das entrevistadas afirmou que, após integrarem o programa, muitos jovens deixaram de *“fazer asneiras”*. Três jovens raparigas que se autocaracterizavam como *“rebelde”* e *“respondonas”* declararam ter conseguido alterar os seus comportamentos por influência do PE, afirmando ter atualmente maior capacidade de autocontrolo.

“Sim... na minha maneira de ser... ajudaram-me... por exemplo, ensinaram-me como é que devia ser, como respeitar as pessoas e assim. (...) Ser mais calma, que eu era muito nervosa e assim. (...) Enervava-me com qualquer coisa. Às vezes as pessoas pegavam comigo e eu saltava logo, e agora não, agora brinco e assim.” [E12, rapariga, 14 anos, P. Amarelo]

“Mudou, que eu antes era rebelde. (...) Respondia e assim. Nunca me calei.” [E14, rapariga, 13 anos, P. Amarelo]

“Às vezes quando me chateio com os meus colegas, apetece-me bater-lhes e eu tenho que me controlar. Tenho de dizer ‘R. [a própria], não podes fazer e não podes mesmo!’ (...) Às vezes punha-me a bater aos meus colegas e tinha que ir lá para fora porque não se podia fazer isso cá dentro... e isso foi muitas vezes. (...) Estava lá um bocado a respirar e às vezes entrava, outras vezes ia para casa porque já não ia estar lá fora a fazer nada. Já não podia entrar cá e por isso ia para casa.” [E1, rapariga, 13 anos, P. Branco]

No discurso de uma das jovens participantes no Projeto Lilás, é possível verificar que as mudanças comportamentais parecem ter repercussões em casa e na sua relação com os pais.

“Mudou... antes, eu era muito respondona em casa e agora já não sou tanto. Por exemplo, agora quando a minha mãe me chama eu vou logo, antes dizia sempre ‘Ai, já vai!’ e muitas vezes ficava de castigo por causa disso. Enquanto que agora não. Ela chama-me e eu digo muitas vezes ‘Oh mãe, agora não posso.’ Ela compreende e não me chama logo... Depois ela às vezes diz ‘Oh T. [a própria]!’ e eu vou logo. Não é tanto aquele tempo que demorava a ir como era antes.” [E19, rapariga, 17 anos, P. Lilás]

É importante notar ainda algumas mudanças a nível da autoeficácia percebida pelos jovens, como é o exemplo da nossa entrevistada mais nova, a qual afirmou ter ficado *“mais inteligente e mais forte”* por influência ao karaté, utilizando como exemplo uma situação em que se encontrava, com alguma dificuldade, a resolver contas de dividir. A jovem explica que o karaté lhe tem ensinado que não deve desistir e que deve sempre tentar (e voltar a tentar) para conseguir terminar as suas tarefas com sucesso.

“Já ontem não sabia fazer umas contas de dividir... apaguei. A minha professora pôs-se à minha beira e eu fiz sozinha. (E isso é graças ao karaté porquê?)

Eu acho que sim... (Mas como é que achas que o karaté te deu, por exemplo, essa força para tu conseguires fazer as contas sozinha? Como é que isso funciona?)

Tentei. Quanto mais se tenta, mais se consegue. E eu tentei e consegui. Depois a minha professora corrigiu e estava certo. (E antes de estares no karaté... qual era a diferença?)

É que não sabia fazer contas de dividir.” [E5, rapariga, 10 anos, P. Azul]

Um dos jovens afirma que as mudanças comportamentais obtidas com o programa são de extrema importância para o futuro de todos os jovens, permitindo-lhes aprender a *“aproveitar a vida”*. Quando lhe é solicitado que explique essa afirmação, o jovem concretiza, dizendo: *“Vou dar um exemplo: não ir preso, não cometer crimes, não maltratar as pessoas porque podemos ficar sem amigos.”* Uma outra jovem, ao explicar a importância de todas as aprendizagens e mudanças alcançadas com o PE, conclui: *“Porque quando a gente passa na rua, os velhotes dizem assim ‘Deixem passar o nosso futuro!’ e nós achamos que o futuro deles somos nós porque a gente vai conseguir levantar mais o país”*.

CAPÍTULO V: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partimos para esta investigação com o objetivo principal de apreender a experiência dos jovens participantes em programas de prevenção comunitária, bem como dar expressão às percepções por eles construídas em torno dos mesmos. Tal como afirmado por Herrman e Silverstein (2012) e McDavid e colaboradores (2006), entendemos que ouvir os jovens poderá ajudar-nos a aceder à forma como esses percebem as intervenções de que são alvo, permitindo assim proceder a uma apreciação mais completa das mesmas. Consideramos que a apreciação dos programas de prevenção não se pode basear apenas na avaliação dos seus resultados, com recurso a métodos de investigação quantitativos, devendo apoiar-se também nas vozes e perspetivas daqueles que são os seus principais intervenientes, os próprios jovens.

Assim sendo, levámos a cabo um estudo empírico de natureza qualitativa que, através de entrevistas, tomou como centrais as vozes de um conjunto de dezanove jovens que participam no *Programa Escolhas*, um programa governamental aplicado em todo o território português através de projetos implementados por instituições locais, cujo objetivo primordial é o de promover a inclusão social de crianças e jovens em risco. Importa relembrar que este programa surgiu como um dos poucos a preencher os critérios por nós estabelecidos. Desde logo, ficou clara a existência, em Portugal, de um número bastante reduzido de programas destinados a prevenir os comportamentos juvenis delinquentes ou que, pelo menos, incluíssem essa prevenção nos seus objetivos.

Tendo em conta o objetivo principal, bem como as questões exploratórias definidas para a consecução da presente dissertação, entendemos que importa agora discutir os resultados encontrados, trazendo à superfície as suas principais conclusões. Procuraremos, sempre que possível, confrontá-las com a literatura científica, não só aquela que foi explorada no enquadramento teórico, mas também nova literatura cuja pertinência foi despoletada ao longo da execução do estudo empírico e, em particular, através do contacto com os dados resultantes das entrevistas. Os tópicos que aqui se discutirão dizem respeito àqueles que emergiram como mais relevantes de entre o conjunto de resultados apresentados. Ao longo da discussão serão apontadas algumas críticas e/ou limitações do nosso estudo, procurando fornecer pistas para as colmatar em futuras investigações.

Desde logo, uma primeira conclusão a ser discutida diz respeito à importância do papel dos amigos para dar a conhecer aos jovens os programas existentes e para incentivar à sua participação. À semelhança de outras investigações (*e.g.*, Anderson-Butcher, 2005; Patrick *et al.*, 1999), verificámos que a maior parte dos jovens tomou conhecimento da existência do programa através de amigos ou primos que já anteriormente o frequentavam. Estes, relatando-lhes que, através do programa, poderiam receber auxílio na realização dos trabalhos da escola, poderiam estar com os seus amigos e poderiam realizar atividades divertidas, incentivaram os jovens entrevistados a ingressar no PE.

Foi possível constatar que, após a adesão inicial, passou a existir uma participação ativa e voluntária por parte dos jovens no programa. Todos eles atestaram que frequentam o programa por sua vontade e decisão, revelando um envolvimento continuado. Com efeito, o PE tornou-se um dos vetores de estruturação das suas rotinas, ocupando uma grande parte dos seus dias. Apurámos que a maioria dos jovens o frequenta diariamente. Este carácter voluntário da participação dos jovens foi, também ele, encontrado no estudo de Pinto e Teles (2009).

Também foi possível perceber que, em conformidade com outros estudos (*e.g.*, Fredricks *et al.*, 2010; Perkins *et al.*, 2007), são raras as faltas dos jovens ao programa, tendo sido referidas como principais razões para faltar: estar doente, ter de fazer algo com um familiar ou estar de castigo. Porém, como apenas dois jovens afirmaram que, por vezes, não lhes apetece comparecer no programa, preferindo ficar em casa ou na rua a fazer outras atividades, não foi possível aprofundar as razões que tendem a levar os jovens a faltar a este tipo de programas. Entendemos que esta análise poderia ser enriquecida se fossem incluídos na amostra alguns jovens com menor assiduidade ou jovens que abandonaram o programa, e não apenas jovens que o frequentam com maior assiduidade (tal como foi por nós estabelecido como critério de amostragem). Tal permitir-nos-ia apreender o que leva a que alguns jovens não o frequentem com tanta regularidade e quais as razões que levam à sua desistência.

Entendemos que estes três primeiros tópicos assumem grande relevância no estudo dos programas de prevenção, uma vez que um dos grandes desafios da sua implementação apontados pela literatura, é o de assegurar a continuidade da participação dos jovens que os integram, sendo que grande parte dos participantes não os frequenta com a devida regularidade ou acaba por abandoná-los, sobretudo à medida que a sua idade aumenta ou aumentam as possibilidades alternativas de utilização do seu tempo livre (Anderson-Butcher, 2005; Lauver & Little, 2005; Perkins *et al.*, 2007). “*Conseguir colocar os jovens dentro de*

portas e incentivar o seu envolvimento continuado é um dos maiores desafios enfrentados pelos programas de desenvolvimento para jovens”³⁰ (Fredricks *et al.*, 2010, p. 380). Para que se consiga contrariar esta tendência, devem ser criadas as condições que suscitem a motivação dos jovens, garantindo que a continuidade do seu envolvimento no programa se faça de forma voluntária e interessada (Perkins *et al.*, 2007).

Esta conclusão leva-nos agora a refletir sobre os elementos que mais vinculam os jovens ao programa. Conhecer a diversidade de razões que motivam a participação dos jovens permitirá saber como podem ser criados programas com interesse e significado, e que consigam cativar os seus destinatários (Anderson-Butcher, 2005).

Desde logo, um dos principais resultados por nós encontrado diz respeito ao facto de todos os jovens entrevistados terem afirmado gostar de frequentar o programa. Ao longo do conjunto das entrevistas foram bastante notórios os juízos positivos sobre o mesmo, o que se encontrou expresso na numerosa quantidade de vezes que o mesmo foi caracterizado pelos jovens como “*espetacular*”, “*fixe*”, “*divertido*”, “*bom*” e “*maravilhoso*”. Dos elementos que os motivam a participar diariamente, destacaram-se: a possibilidade de realizar atividades divertidas; a oportunidade de conviver e estar com os amigos em grupo; a vontade de ocupar o tempo livre e não andar na rua; a possibilidade de fazer e aprender coisas novas; a possibilidade de receber ajuda na execução dos trabalhos trazidos da escola; e a ligação aos profissionais do programa. Estes elementos vêm corroborar o que foi encontrado em diversas investigações, conforme apresentaremos de seguida.

A possibilidade de diversão é suportada na literatura como uma das principais razões que suscitam a motivação dos jovens para participar neste tipo de programas (*e.g.*, Fredricks *et al.*, 2010; Perkins *et al.*, 2007). As atividades consideradas mais divertidas são aquelas que apresentam um carácter mais lúdico, tais como as modalidades desportivas, as festas e os passeios, em detrimento daquelas que são consideradas mais “*aborrecidas*”, tais como o apoio ao estudo e a “*Assembleia de Jovens*”.

Fortemente associada à ideia de diversão, a oportunidade para conviver e estar com os amigos foi também um fator preponderante encontrado em diversos estudos (*e.g.*, Fredricks *et al.*, 2010; Matos *et al.*, 2012; Patrick *et al.*, 1999; Perkins *et al.*, 2007). Loder e Hirsch (2003)

³⁰ Da versão original: “*Getting youth initially in the door and encouraging their continued involvement is one of the biggest challenges facing youth development programs*”.

chegam a afirmar que a possibilidade de diversão com os amigos é o fator mais importante no que respeita à vinculação dos jovens participantes neste tipo de programas.

O papel do programa para estar com os amigos e fazer novas amizades torna-se mais evidente quando esse é comparado com as aulas, as quais representam, para os jovens, uma interrupção do tempo passado com os amigos. Por oposição às aulas, onde existe uma rigorosa organização e funcionamento da sala-de-aula, um elevado número de jovens e a presença constante do professor, estes programas representam um espaço onde os jovens sentem maior liberdade, onde se sentem mais “*à-vontade*” e onde podem conversar com os seus pares sem serem “chamados à atenção” (Fredricks *et al.*, 2010; Loder & Hirsch, 2003).

Também no que toca aos relacionamentos interpessoais, destacou-se nos discursos dos jovens a importância da relação de proximidade com os profissionais do programa. A motivação para participar neste tipo de intervenções é, muitas vezes, impulsionada pela necessidade individual de estabelecer relacionamentos interpessoais: o desejo de fazer parte, a procura de suporte emocional e a procura de aprovação pelos pares e por adultos de referência (Anderson-Butcher, 2005). À semelhança do nosso estudo, em algumas outras investigações que deram voz aos jovens, foi possível verificar que estes tendem a descrever os programas como “família” e os profissionais como “pais” e “mães” (Fredricks *et al.*, 2010). Tal como verificámos nos discursos dos nossos jovens, as interações estabelecidas com os adultos no âmbito destes programas tendem a assumir uma natureza de apoio, suporte, confiança, respeito e proximidade, tal como igualmente constatado por Bulanda & McCrea (2012) e Jarrett e colaboradores (2005).

Com efeito, um dos aspetos considerados fundamentais no desenvolvimento dos jovens diz respeito à formação de relações pessoais com os pares e com os adultos na comunidade em geral. Na transição entre a adolescência e a idade adulta, os jovens precisam e beneficiam de relações com adultos fora do seu círculo familiar. Estas relações podem oferecer-lhes recursos e benefícios, ajudando-os a estabelecer a ligação, e eventualmente a promover uma transição positiva, para a idade adulta. Através da relação com adultos pró-sociais, os jovens são socializados nas normas partilhadas, encorajados a desenvolver papéis sociais significativos, e preparados para assumir esses papéis nas suas comunidades e na sociedade em geral. Para além disso, em alguns programas os adultos surgem com mentores e modelos para os mais novos, promovendo o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais (Jarrett *et al.*, 2005).

A vontade de receber auxílio nos trabalhos de casa foi também um dos fatores motivacionais encontrados em várias investigações (*e.g.*, Fredricks *et al.*, 2010; Perkins *et al.*, 2007), embora tenhamos percebido que a realização dos trabalhos escolares constitui uma das atividades que os jovens menos gostam de realizar no PE, por considerarem “*aborrecida*”. Porém, apesar de termos constatado que a maioria dos jovens entrevistados apresenta um percurso escolar marcado por diversos momentos de insucesso, a maior parte deles reconhece a importância da educação para o seu futuro, manifestando o desejo de melhorar o seu desempenho.

De facto, o desenvolvimento da literacia (entendida, *grosso modo*, enquanto aquisição das competências necessárias para a leitura e a escrita, a aquisição de vocabulário, a capacidade de compreensão e a capacidade de expressão) é uma das tarefas fundamentais durante a infância e a adolescência. Porém, esta é uma tarefa difícil para muitas crianças e jovens, sobretudo os que se desenvolvem em contextos socioculturais mais vulneráveis (Halpern, 2006). Embora os pais e a escola constituam os principais espaços de socialização e aculturação infantil e juvenil, esses nem sempre o realizam de forma bem-sucedida. Assim sendo, há um reconhecimento crescente da importância de outros contextos nessa função, nomeadamente os ASP. Estes têm sido entendidos como um contexto por excelência de auxílio aos jovens em termos de desenvolvimento da sua literacia (Halpern, 2006; Resnick, 1990). Tal como foi afirmado pelos nossos jovens entrevistados, o programa é, muitas vezes, o local onde estudam e fazem os seus trabalhos-de-casa, e foi aí, e não na escola, que muitos aprenderam a ler e a escrever.

De facto, um dos resultados da revisão sistemática de Catalano e colaboradores (2004) diz respeito às melhorias na performance escolar dos jovens participantes em ASP. Porém, o nosso estudo empírico não nos permitiu explorar quais as condições e recursos deste tipo de programas, para além do apoio pelos profissionais à realização dos trabalhos escolares, que poderão potenciar o apego à escola e um verdadeiro comprometimento com a educação. Importará, em futuras investigações, procurar perceber o que é que estes programas têm que a escola não tem, e que faz com que, apesar de tudo, os jovens aceitem as tarefas escolares.

Um próximo tópico a ser discutido diz respeito à capacitação dos jovens no programa. A aprendizagem de “*coisas novas*” foi enunciada pelos próprios entrevistados como uma das funções do PE, bem como uma das motivações para que esses queiram continuar a frequentá-lo. Todos eles declararam já ter aprendido bastante com o programa. Desde logo, todos eles

mencionaram as aprendizagens inerentes às próprias atividades e modalidades (*e.g.*, aprender a dançar, aprender a fazer técnicas de karaté, aprender a cozinhar, aprender a cantar), bem como as aprendizagens associadas aos trabalhos escolares, através do apoio ao estudo e aos trabalhos-de-casa, bem como através dos momentos de leitura. Também foram enunciadas pelos entrevistados as aprendizagens decorrentes dos grupos de discussão e debate, bem como de algumas palestras temáticas (sobre temas como a adolescência, o desenvolvimento, o relacionamento interpessoal, a intimidade, a sexualidade, o *bullying*, entre outros).

Todos os jovens enfatizaram nos seus discursos a importância de todo este rol de experiências e aprendizagens alcançadas no programa. Desde logo, podemos constatar que essas têm repercussões nas suas aspirações e na formulação dos seus projetos de vida. Por exemplo, os jovens salientam a relação entre a aprendizagem das atividades e a escolha de possíveis profissões no futuro, tal como também foi aferido nos trabalhos de Matos e colaboradores (2012) e de Pinto e Teles (2009).

Um outro aspeto que surgiu frequentemente no discurso dos jovens diz respeito ao facto de o programa possibilitar o acesso a novas experiências, tais como as visitas a diferentes localidades, a museus, ao teatro, ao cinema, ao circo, aos parques de diversão, à praia e à piscina. Com efeito, alguns jovens reconhecem que não poderiam vivenciá-las se não fosse a sua participação no programa. A literatura científica demonstra que muitos jovens integram este tipo de programas porque os mesmos oferecem oportunidades às quais não teriam acesso nas suas famílias, escolas ou comunidades (Anderson-Butcher, 2005; Perkins *et al.*, 2007).

Uma outra importante conclusão, diz respeito à importância da possibilidade de participação dos jovens na sugestão e/ou planeamento das atividades desenvolvidas no programa. Isto vai de encontro ao que Anderson-Butcher (2005) conclui sobre a importância de dar aos jovens a oportunidade de participar ativamente e de ter uma palavra a dizer sobre a forma como o programa é estruturado e conduzido.

Também foi possível constatar algumas mudanças pessoais derivadas do programa percebidas pelos jovens. Desde logo, foram por eles enunciadas algumas mudanças ao nível do relacionamento interpessoal. O incremento das competências de comunicação e socialização é retratado no dia-a-dia dos jovens no programa, os quais revelaram melhorias significativas na sua relação com os seus colegas, havendo uma crescente desinibição social e consequente interação positiva no grupo de pares. Os jovens revelaram também um aumento da facilidade de falar por si próprios e de expor as suas opiniões. Estas alterações também

foram identificadas pelos jovens ouvidos por Hollis e colaboradores (2011), por Matos e colaboradores (2012), e por Pinto e Teles (2009).

No âmbito das atitudes e dos comportamentos relacionais, são ainda dignos de registo os impactos percebidos ao nível da mudança de atitudes face ao racismo e à discriminação, o que corrobora as conclusões do estudo de Bitti (2009) e de Hollis e colaboradores (2012). Adicionalmente, alguns jovens evidenciaram ter alcançado melhorias na sua capacidade de desenvolver empatia face aos outros e às suas dificuldades, o que, por seu turno, vai de encontro ao verificado por Matos e colaboradores (2012). Importa lembrar que, os programas comunitários que têm sido avaliados como eficazes na prevenção da delinquência são os que incluem oportunidades “para fazer parte”, isto é, aqueles que favorecerem a inclusão de todos os seus participantes, mantendo um ambiente social que reconhece, aprecia e encoraja as diferenças individuais em termos de valores culturais, género, etnia e orientação sexual (National Research Council and Institute of Medicine, 2002).

É importante notar ainda algumas mudanças sentidas pelos jovens ao nível da sua autoeficácia (mostrando os jovens confiar mais neles próprios na realização de tarefas consideradas desafiantes) e ao nível da autorregulação comportamental (tendo os jovens afirmado ser capazes de melhor autocontrolar o seu comportamento, recorrendo menos à violência para a resolução de conflitos), resultados também encontrados nos estudos de Matos e colaboradores (2012), Roberts e Suren (2010), e Pinto e Teles (2009), bem como na revisão sistemática de Catalano e colaboradores (2004).

De facto, de acordo com o National Research Council and Institute of Medicine (2002), os programas de prevenção comunitária devem conceder aos jovens oportunidades para a aprendizagem e para a construção de competências físicas, intelectuais, emocionais e sociais que favoreçam o seu bem-estar no presente e que os preparem para um funcionamento saudável e competente no futuro. Durlak e colaboradores (2010) chamam a atenção para que este treino de competências parta de objetivos claros e específicos (para que os jovens saibam com clareza aquilo que é expectável que aprendam ou que façam), seja estruturado (para que os jovens possam interligar as competências desenvolvidas), inclua *feedback* aos jovens sobre o seu desempenho e que se desenvolva no tempo necessário para a sua consolidação.

Apesar de termos verificado que os jovens reconhecem neles próprios algumas mudanças em termos comportamentais, todos eles afirmaram a existência de comportamentos disruptivos no contexto do programa: “*desenhar coisas que não devia*”, “*dizer asneiras*”,

“dizer palavrões”, “responder aos técnicos”, “faltar ao respeito”, “falar muito alto”, “berrar uns para os outros”, “virar-me aos outros meninos”, “bater aos colegas”, “andar à porrada” e “roubar bombons”. Apesar da existência destes comportamentos, todos os jovens, sem exceção, afirmaram concordar com as regras existentes nos seus respetivos projetos, reconhecendo a necessidade de se estabelecerem normas e limites a que todos devem obedecer, com vista ao bom funcionamento do programa e à coexistência social. Os jovens demonstraram reconhecer o sistema de punições (quando as regras são quebradas) e recompensas (quando as metas estabelecidas são cumpridas), afirmando concordar com os castigos existentes, explicando que esses servem sobretudo para dar tempo aos jovens para pensar e refletir sobre os seus comportamentos desadequados, e para que possam utilizar a situação como exemplo a não repetir. Conforme definido pelo National Research Council and Institute of Medicine (2002), os programas de prevenção comunitária mais eficazes são aqueles em que se estipulam regras de funcionamento claras e apropriadas, para que os jovens as compreendam. Através dessas regras devem ser encorajados valores morais socialmente desejados e aceites, e devem ser mantidas expectativas e requisitos para comportamentos socialmente apropriados.

Para além dos castigos de que são alvo, os jovens mostraram reconhecer outras implicações negativas deste tipo de comportamentos, tais como o descontentamento sentido pelos profissionais, o prejuízo para a *“imagem”* do programa e a perturbação das atividades.

Um dos aspetos explorados junto dos jovens disse respeito à explicação que os mesmos apresentam para a adoção daquele tipo de comportamentos. Relembremos que uma jovem explicou que agride e diz palavrões por estar habituada a ver esse tipo de comportamentos nas pessoas que residem no seu bairro, incluindo a sua mãe, estando ela própria acostumada a agir dessa forma noutros contextos, como a escola e a rua. A jovem explicou que, no sítio onde mora, é normal *“andar à porrada”*. Para o comportamento desta entrevistada ficou clara a influência dos modelos de comportamentos desviantes presentes no bairro e na família. De facto, a literatura tem evidenciado que jovens que se desenvolvem no seio de famílias onde os comportamentos delinquentes são praticados consistentemente pelos seus familiares têm maior probabilidade de encetar também esse tipo de comportamentos. Normas e valores antissociais partilhados começam a ser interiorizados como normais e aceitáveis pelos jovens (Day & Wanklyn, 2012; Farrington & Welsh, 2007).

O mesmo raciocínio poderá estender-se para o contexto do bairro. *“O território onde as crianças residem e crescem assume um importante papel na maneira como se relacionam com os problemas sociais. (...) A vida quotidiana decorre a partir de um território concreto, um espaço físico e social determinado que interpretam, usam, apropriam, reconstróem e representam”* (Carvalho, 2010, p. 257). Assim, as formas como os jovens se relacionam e envolvem na delinquência não podem ser dissociadas dos processos de socialização e modos de vida que aí desenvolvem.

Adicionalmente, foi também constatada, através dos nossos resultados, a importância das rotinas no que respeita ao desenvolvimento dos comportamentos delinquentes. Relembrando que a forma como os jovens ocupam o seu tempo, sobretudo aquele que é considerado o seu “tempo livre”, após o horário escolar, constitui um fator de grande impacto no seu desenvolvimento (Mahoney *et al.*, 2005), verificámos, no nosso estudo, que o programa é encarado pelos jovens como uma forma de ocuparem o seu tempo livre e de se manterem afastados de “sarilhos”, estando num local considerado seguro, em detrimento das ruas dos bairros. Estes motivos foram, também eles, vistos nos discursos dos jovens entrevistados por Fredricks e colaboradores (2010) e Perkins e colaboradores (2007). Alguns dos jovens explicaram que, quando estão na rua, no seu bairro, acabam muitas vezes por se juntar com os seus pares, adotando comportamentos que os próprios descrevem como “*coisas más*” e “*asneiras*”. Os relatos dos entrevistados deixam depreender a influência exercida pelo grupo de pares para a adoção de comportamentos desajustados, sobretudo no contexto do bairro em momentos não estruturados e não supervisionados.

Em contextos caracterizados por elevados níveis de pobreza, precariedade, diminutas oportunidades de emprego, famílias monoparentais, volatilidade da população residente, e elevada diversidade cultural, existe uma menor capacidade de supervisão dos jovens por parte dos pais, e dos adultos de um modo geral. A disrupção na ordem social comunitária, associada à incapacidade para o exercício do controlo social informal, facilita o surgimento de oportunidades ilícitas e desviantes (Brooks-Gunn *et al.*, 1993; Carvalho, 2010; Sampson *et al.*, 1997; Shaw & McKay, 1969). Com efeito, o tempo que os jovens deveriam dedicar ao seu desenvolvimento pessoal e académico acaba, muitas vezes, por ser utilizado a tentar sobreviver nesses ambientes adversos (Shann, 2001).

Adicionalmente, havendo, por parte dos jovens, uma preferência pelo envolvimento em atividades não estruturadas, sobretudo no contexto de rua (Anderson-Butcher, 2005; Larson,

2001), a influência do grupo de pares torna-se cada vez mais forte. Na literatura científica, a influência dos pares surge como um dos indicadores mais expressivos e comuns no campo do envolvimento dos jovens em atos delinquentes (Brooks-Gunn *et al.*, 1993; Elliot *et al.*, 1996, Svensson & Oberwittler, 2010). Tal como afirmam Dodge, Dishion e Lansford (2006, p. 3), “as influências de pares desviantes encontram-se entre os fatores mais potentes no desenvolvimento do comportamento antissocial”³¹. Assim, os programas comunitários e, em particular, os ASP têm sido encarados como um contexto válido para o desenvolvimento positivo dos jovens (Przybylski, 2008).

Porém, esta influência dos pares não existe apenas no exterior, isto é, não se verifica apenas no contexto de rua do bairro. Verificámos, no discurso dos jovens, que a adoção de comportamentos disruptivos no contexto do programa ocorre, na maior parte das vezes, em contexto de grupo. Assim, devemos impreterivelmente questionar o papel assumido pelos pares no contexto do programa, à semelhança de Dodge e colaboradores (2006) e Gifford-Smith, Dodge, Dishion e McCord (2005). Estes autores vêm demonstrar que a aglomeração de jovens em risco neste tipo de programas, aumentando assim a aprendizagem de comportamentos desviantes e o reforço de normas culturais desviantes, pode ter um efeito bastante adverso sobre os participantes.

Para contrariar essa influência negativa, a implementação dos programas exige algumas considerações ao nível da sua estruturação, composição e supervisão. Desde logo, e como já havíamos mencionado anteriormente, os programas não podem constituir locais onde os jovens possam simplesmente “passar o tempo”, devendo contemplar na sua estrutura a oportunidade para que esses trabalhem e desenvolvam competências, reduzindo o tempo para integrar em atividades desviantes (*idem*). No que respeita à sua composição, os programas que se destinam somente a jovens em risco são menos aconselháveis do que aqueles que são abertos a todos os jovens. Uma vez que, na adolescência, os pares desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das identidades, um grupo composto exclusivamente por jovens em risco poderá vir a definir e reforçar uma identidade coletiva desviante (Barber *et al.*, 2001, Dodge *et al.*, 2006; Gifford-Smith *et al.*, 2005). Adicionalmente, estes programas devem prever uma supervisão ativa por parte de adultos de referência, que consigam efetivamente monitorizar os comportamentos dos mais novos e servir como mentores e

³¹ Da versão original: “*Deviant peer influences are among the most potent factors in the development of antisocial behavior*”.

modelos de comportamento pró-social (Dodge *et al.*, 2006; Gifford-Smith *et al.*, 2005; Mahoney & Stattin, 2000).

Um último tópico a merecer lugar nesta discussão diz respeito ao envolvimento dos familiares e do bairro no programa. Constatámos que o envolvimento dos pais é bastante limitado, uma vez que esse aconteceu sobretudo quando os progenitores foram convocados a comparecer pelos profissionais, particularmente em situações de indisciplina por parte dos seus educandos. Por seu turno, foi possível constatar a existência de alguns momentos de interligação entre o bairro e o programa. Para além da organização de festas e feiras locais de cariz mais esporádico, onde os moradores do bairro são convidados a participar, existem também atividades rotineiras em que participam no programa outros membros da comunidade. Os jovens veem nesta interligação programa-bairro uma forma de convívio, que permite incluir e aproximar os residentes, bem como uma forma de lhes dar a conhecer o seu projeto. Com efeito, a integração de esforços das famílias, das escolas e da comunidade é uma das exigências para a eficácia deste tipo de programas, devendo existir concordância, coordenação e sinergia entre os diversos atores cujo papel seja significativo na vida dos jovens (National Research Council and Institute of Medicine, 2002).

Temos clara noção de que o presente estudo não conseguiu abranger e aprofundar todos os elementos que seriam relevantes para o alcance do nosso objetivo principal e para a compreensão desta temática. Entendemos que maior abrangência e aprofundamento poderiam ser alcançados com algumas melhorias do nosso dispositivo metodológico.

Desde logo, temos presente que, na apresentação dos nossos resultados, desvendámos sobretudo as regularidades existentes. Com efeito, foram mais as regularidades encontradas entre os discursos dos jovens do que as dissemelhanças. Porém, isto não nos pode fazer esquecer as particularidades existentes. Devemos ter presente que, por vezes, o que serve para um jovem poderá não servir da mesma forma para os restantes. Conforme afirma Anderson-Butcher (2005, p. 5), uma abordagem “*one size fits all*” não funciona, pelo que devem ser feitos esforços, não só na interpretação destes resultados, mas nas próprias estratégias de intervenção no terreno, para tentar harmonizar os próprios programas com as necessidades dos diferentes jovens.

Um outro aspeto que merece especial ponderação diz respeito à constituição da amostra. Um importante princípio que presidiu à amostragem foi o da diversificação. Como descreve Pires (2008), este é entendido como critério principal de seleção no que se refere às amostras

qualitativas por casos múltiplos, tal como aconteceu nesta nossa investigação. Efetivamente, essas pesquisas são, em geral, solicitadas a dar um panorama o mais completo possível de um dado problema. Daí, portanto, a ideia de diversificar os casos, de modo a incluir a maior variedade possível. Diversificámos ao incluir jovens de diferentes projetos, ao incluir rapazes e raparigas, e ao abranger uma faixa etária entre os 10 e os 17 anos de idade. Porém, esta procura de diversificação foi naturalmente influenciada pelas limitações temporais para a realização do presente estudo. Ainda assim, temos consciência de que incluir jovens com maior idade, que atualmente já abandonaram o programa, poderia enriquecer a nossa análise. Não só porque estes teriam maior capacidade de abstração (por contraposição aos jovens por nós entrevistados, com idades mais baixas), como estariam numa fase em que melhor poderiam refletir os efeitos do programa em si e nas suas vidas, trazendo à superfície a possibilidade de análise dos efeitos do programa a longo prazo. Como afirmam Wright e colaboradores (2014, p. 138), *“investigar os efeitos a longo-prazo é importante para determinar uma eficácia duradoura e para identificar as formas de manter resultados positivos”*³². Adicionalmente, cremos que o alargamento deste estudo a outros programas de prevenção (para além do PE e para além dos projetos existentes no Grande Porto) poderia também enriquecer a nossa análise.

Finalmente, e uma vez que nos propusemos a desenvolver uma investigação não apenas sobre os jovens, mas com os próprios jovens, entendemos que seria benéfico, em futuras investigações, somar outros métodos, tal como a observação, à realização das entrevistas. Mais do que ouvir o relato dos jovens sobre a sua experiência e as suas perceções nos programas de prevenção comunitária, seria enriquecedor poder observá-los de perto, no próprio contexto do programa. Diversos tópicos apresentados neste estudo empírico poderiam ser observados e a sua análise poderia ser mais aprofundada.

³² Da versão original: *“investigating long-terms effects is important to determine enduring effectiveness and to identify ways to maintain positive outcomes”*.

CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dimensões e os fatores que assumem um papel relevante na experiência e nas percepções dos jovens que participam em programas de prevenção comunitária estão longe de se esgotar no que foi apresentado nesta dissertação. Através do seu caráter eminentemente exploratório, esta dissertação, mais do que trazer respostas, suscitou o levantamento de uma série de tópicos e pistas que podem ser retomadas em futuras investigações.

Apesar disso, e não obstante as limitações e/ou críticas enunciadas ao longo da discussão dos resultados, o presente estudo, ainda que de cariz bastante exploratório, apresenta-se como uma mais-valia para o estudo da prevenção da delinquência juvenil. Sabemos bem que, a um aumento da inquietação social relativamente aos comportamentos delinquentes perpetrados pelos mais jovens, se alia a vontade de melhor conhecer para melhor poder prevenir. Assim sendo, a presente dissertação não é por nós entendida como a mera conclusão de um trabalho de investigação, mas como um primeiro passo para o desenvolvimento e a continuação dos estudos cientificamente rigorosos nesta área.

Só conhecendo as percepções construídas pelos próprios jovens participantes faz sentido proceder à apreciação das estratégias preventivas desenvolvidas com vista a responder a um fenómeno tão complexo como a delinquência juvenil. Realizando não apenas um estudo sobre os jovens, mas com os jovens, estamos a reconhecê-los como verdadeiros atores sociais, e estamos a permitir o desenvolvimento de uma atmosfera de contínua melhoria da qualidade dos programas que lhes são oferecidos.

Se este tipo de programas representar um contexto seguro, for de encontro às motivações dos jovens, favorecer a formação de relações pró-sociais com os pares e com os profissionais, potenciar uma orientação favorável à escola, conceder oportunidades para “fazer parte”, estabelecer normas sociais positivas (que encorajem valores morais e comportamentos socialmente desejados e aceites), apoiar a autonomia e a autoeficácia, conceder oportunidades para o desenvolvimento de competências, e integrar os esforços das famílias, das escolas e da comunidade para o bem-estar dos nossos jovens, acreditamos que esses podem constituir verdadeiras janelas de oportunidades para a efetiva prevenção dos comportamentos juvenis delinquentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, L. S. (2006). Listening to Juvenile Offenders: Can Residential Treatment Prevent Recidivism? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(1), 61-85.
- Agra, C. (1986). Adolescência, Comportamento Desviante e Auto-organizado: Modelo de Psicologia Epistemanalítica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 81-87.
- American Psychological Association (2002). *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson-Butcher, D. (2005). Recruitment and Retention in Youth Development Programming. *The Prevention Researcher*, 12(2), 3-6.
- Arbreton, A. J., Sheldon, J., & Herrera, C. (2005). *Beyond Safe Havens: A Synthesis of 20 Years of Research on the Boys & Girls Clubs*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Arnold, M. E., & Cater, M. (2011). From then to now: Emerging directions for youth program evaluation. *Journal of Youth Development*, 6(3), 83-94.
- Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F., & Baglioni, A. J. (2002). Measuring Risk and Protective Factors for Substance Use, Delinquency, and other Adolescent Problem Behaviors: The Communities that Care Youth Survey. *Evaluation Review*, 26(6), 575-601.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429-455.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*. Minneapolis: National Resilience Resource Center, University of Minnesota.

- Bennet, G. (1998). Crime Prevention. In M. Tonry (Ed.), *The handbook of crime & punishment* (pp. 369-452). New York: Oxford University Press.
- Bitti, M. (2009). *Aprender na diversidade: a perspectiva das crianças e jovens no âmbito do Programa Escolhas*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Intercultural. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Blumer (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Blumstein, A., Cohen, J., & Nagin, D. S. (1978). *Deterrence and Incapacitation*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bottrell, D., Armstrong, D., & France, A. (2010). Young People's Relations to Crime: Pathways across Ecologies. *Youth Justice*, 10(1), 56-72.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K., & Sealand, N. (1993). Do Neighborhoods Influence Child and Adolescent Development? *American Journal of Sociology*, 99(2), 353-395.
- Brown, W. O., Frates, S. B., Rudge, I. S., & Tradewell, R. L. (2002). *The costs and benefits of after school programs: The estimated effects of the After School Education and Safety Program Act of 2002*. Claremont: Rose Institute.
- Bulanda, J. J., & McCrea, K. T. (2012). The promise of an accumulation of care: Disadvantaged African-American youths' perspectives about what makes an after school program meaningful. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(2), 95-118.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior II: The Role of Social and Contextual Influences. *Journal of Early Adolescence*, 19(2), 133-147.
- Carroll, A., Houghton, S., Durkin, K., & Hattie, J. (2010). *Adolescent Reputations and Risk: Developmental Trajectories to Delinquency*. New York: Springer.

- Carvalho, M. J. (2010). *Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2003). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa [CEPCEP] (2014). *Avaliação Externa do Programa Escolhas (5.ª Geração). 2.º Relatório Intercalar*. Porto: CEPCEP, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.
- Centro de Estudos Territoriais [CET] (2004). *Relatório final de avaliação externa da 1ª geração do Programa Escolhas*. Lisboa: CET, Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo.
- Centro de Estudos Territoriais [CET] (2007). *Relatório final de avaliação externa da 2ª geração do Programa Escolhas*. Lisboa: CET, Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo.
- Centro de Estudos Territoriais [CET] (2010). *Relatório final de avaliação externa da 3ª geração do Programa Escolhas*. Lisboa: CET, Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo.
- Centro de Estudos Territoriais [CET] (2013). *Relatório final de avaliação externa da 4ª geração do Programa Escolhas*. Lisboa: CET, Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo.
- Clarke, R. V. (1980). "Situational" crime prevention: Theory and practice. *British Journal of Criminology*, 20(2), 136-147.
- Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.

- Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (2003). Opportunities, Precipitators and Criminal Decisions: A Reply to Wortley's Critique of Situational Crime Prevention. In R. V. Clarke (Ed.), *Crime Prevention Studies* (pp. 41-96). Monsey: Criminal Justice Press.
- Crawford, A. (1998). *Crime Prevention and Community Safety. Politics, Policies and Practices*. Harlow: Longman.
- Day, D., & Wanklyn, S. (2012). *Identification and Operationalization of the Major Risk Factors for Antisocial and Delinquent Behaviour among Children and Youth*. Ottawa: National Crime Prevention Centre, Public Safety Canada.
- Deslauriers, J., & Kérisit, M. (2008). O delineamento de pesquisa qualitativa. In J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos* (pp. 127-153). Petrópolis: Editora Vozes.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006). Deviant peer influences in intervention and public policy for youth. *Social Policy Report*, 20(1), 3-19.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 94-309.
- Elliott, D. S., Wilson, W. J., Huizinga, D., Sampson, R. J., Elliott, A., & Rankin, B. (1996). The Effects of Neighborhood Disadvantage on Adolescent Development. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(4), 389-426.
- Farrel, A. D., & Flannery, D. J. (2006). Youth violence prevention: Are we there yet? *Aggression and Violent Behavior*, 11, 138-150.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*. New York: Oxford University Press.

- Fashola, O. S. (1999). After-school programs and student misbehavior. *The Education Digest*, 65(3), 62-66.
- FitzGerald, M., Stevens, A., & Hale, C. (2004). *Review of Knowledge on Juvenile Violence: Trends, Policies and Responses in Europe*. Canterbury: University of Kent.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- France, A., & Homel, R. (2006). Societal Access Routes and Developmental Pathways: Putting Social Structure and Young People's Voice Into the Analysis of Pathways Into and Out of Crime. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 39(3), 295-309.
- Fredricks, J. A., Alfred-Liro, C. J., Hruda, L. Z., Patrick, H., Ryan, A. M. (2002). A Qualitative Exploration of Adolescents' Commitment to Athletics and the Arts. *Journal of Adolescent Research*, 17(1), 68-97.
- Fredricks, J. A., Hackett, K., & Bregman, A. (2010). Participation in Boys and Girls Clubs: Motivation and stage environment fit. *Journal of Community Psychology*, 38(3), 369-385.
- Friends National Resource Center for Community-Based Child Abuse Prevention (2009). *Using Qualitative Data in Program Evaluation: Telling the Story of a Prevention Program*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children, Youth and Families, Office on Child Abuse and Neglect.
- Gerstenblith, S., Soule, D., Gottfredson, D., Lu, S., Kellstrom, M., Womer, S., & Bryner, S. (2005). After-school programs, antisocial behavior, and positive youth development: An exploration of the relationship between program implementation and changes in youth behavior. In J. Mahoney, R. Larson, & J. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, afterschool and community programs* (pp. 457-478). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J., & McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 255-265.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

- Gottfredson, D. C., Cross, A. B., Wilson, D. M., Connell, N., & Rorie, M. (2010). *A Randomized Trial of the Effects of an Enhanced After-School Program for Middle-School Students*. Maryland: U.S. Department of Education Institute of Educational Sciences to the University of Maryland.
- Graig, G. (2003). Children's participation through community development. Assessing the lessons from international experience. In C. Hallet & A. Prout (Eds.), *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century* (pp. 38-56). London: Routledge Falmer.
- Hallett, C., Murray, C., & Punch, S. (2003). Young people and welfare. Negotiating pathways. In C. Hallet & A. Prout (Eds.), *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century* (pp. 123-138). London: Routledge Falmer.
- Halpern, R. (2006). *Critical Issues in After School Programming*. Chicago: Herr Research Center for Children and Social Policy, Erikson Institute.
- Hayes, A. (2007). Why Early in life is not enough: timing and sustainability in prevention and early intervention. In A. France & R. Homel (Eds.), *Pathways and crime prevention: theory, policy and practice* (pp. 202-225). Devon: Willan Publishing.
- Hendrick, H. (2003). The Child as a Social Actor in Historical Sources. Problems of Identification and Interpretation. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 36-61). London: Routledge Falmer.
- Herrman, J. W., & Silverstein, J. (2012). Girls' Perceptions of Violence and Prevention. *Journal of Community Health Nursing*, 29, 75-90.
- Hollis, H., Deane, K., Moore, J., & Harré, N. (2011). Young Maori perceptions of a youth development programme. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences*, 6(1-2), 50-61.
- Huebner, A. J., & Mancini, J. A. (2003). Shaping Structured Out-of-School Time Use Among Youth: The Effects of Self, Family, and Friend Systems. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 453-463.
- James, A., & Prout, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing*

- Childhood; contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-32). Oxon: Routledge.
- Jarret, R. L., Sullivan, P. J., & Watkins, N. D. (2005). Developing social capital through participation in organized youth programs: qualitative insights from three programs. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 41-55.
- Jenson, J. M. (2010). Advances in Preventing Childhood and Adolescent Problem Behavior. *Research on Social Work Practice*, 20(6), 701-713.
- Jones, M. B., & Offord, D. R. (1989). Reduction of Antisocial Behavior in Poor Children by Nonschool Skill-Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(5), 737-750.
- Kane, T. J. (2004). *The impact of after-school programs: Interpreting the results of four recent evaluations*. New York: W.T. Grant Foundation.
- Kelley, B. T., Loeber, R., Keenan, K., & DeLamatre, M. (1997). *Developmental Pathways in Boys' Disruptive and Delinquent Behavior*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616-636.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Larson, R. W. (2001). How U.S. children and adolescents spend time: What it does (and doesn't) tell us about their development. *Current Directions in Psychological Science*, 19(5), 160-164.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Green, M. (2006). Out-of school time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76, 275-313.

- Laver, S. C., & Little, P. M. (2005). Recruitment and retention strategies for out-of-school-time programs. *New Directions for Youth Development*, 105, 71-89.
- LeBlanc, M., & Frechette, M. (1986). La prévention de la délinquance des mineurs: une approche intégrée et différentielle. *Annales de Vaucresson*, 24(1), 87-99.
- Lipsey, M. W. (2006). What do We Learn from 400 Research Studies on the Effectiveness of Treatment with Juvenile Delinquents? In J. McGuire (Ed.), *What works: reducing reoffending: guidelines from research and practice* (pp. 63-78). Chichester: John Wiley & Sons.
- Lipsey, M. W., & Cullen, F. T. (2007). The effectiveness of correctional rehabilitation: A review of systematic reviews. *Annual Review of Law and Social Science*, 3, 297-320.
- Lipton, D., Martinson, R., & Wilks, J. (1975). *The Effectiveness of Correctional Treatment: A Survey of Treatment Evaluation Studies*. New York: Praeger.
- Loder, T. L., & Hirsch, B. J. (2003). Inner-City Youth Development Organizations: The Salience of Peer Ties Among Early Adolescent Girls. *Applied Developmental Science*, 7(1), 2-12.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2001). The Significance of Child Delinquency. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention, and service needs* (pp. 1-24). London: Sage Publications.
- Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *The Annals of American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84-109.
- MacKenzie, D. L. (2006). *What Works in Corrections: Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*. New York: Cambridge University Press.
- Mahatmya, D., & Lohman, B. (2011). Predictors of late adolescent delinquency: The protective role of after-school activities in low-income families. *Children and Youth Services Review*, 33, 1309-1317.

- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In J. L. Mahoney, W. R. Larson & Eccles J. S. (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (pp. 3-22). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Manso, A., & Almeida, A. T. (2009). Representações sociais de jovens institucionalizados em Centro Educativo. Perspetivas sobre a educação para o direito. *Ousar Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova*, 2, 31-42.
- Martinson, R. (1974). What works? - Questions and answers about prison reform. *The Public Interest*, 35, 22-54.
- Matos, M. G., Simões, C., Figueira, I., & Calado, P. (2012). Dez anos de Escolhas em Portugal: quatro gerações, uma oportunidade? *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 191-208.
- Mayall, B. (2003). Conversations with Children. Working with Generational Issues. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 120-135). London: Routledge Falmer.
- McDavid, J. C., Huse, I., & Hawthorn, L. R. (2006). *Program Evaluation and Performance Measurement*. London: Sage Publications.
- McGuire, J. (2001). Defining correctional programs. In L. L. Motiuk & R. C. Serin (Eds.), *Compendium 2000 on effective correctional programming*. Ottawa: Correctional Service Canada.
- McGuire, J. (2007). Eficácia das intervenções para a redução da reincidência criminal. In A. C. Fonseca, M. R. Simões, M. C. Taborda-Simões & M. S. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense* (pp. 639-667). Coimbra: Almedina.

- McKechnie, J. (2002). Children's Voices and Researching Childhood. In B. Goldson, M. Lavalette & J. McKechnie (Eds.), *Children, Welfare and the State* (pp. 42-59). London: Sage.
- McLaughlin, M. W., & Irby, M. A. (1994). Urban Sanctuaries: Neighborhood Organizations That Keep Hope Alive. *Phi Delta Kappan*, 76(4), 300-305.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13(2), 355-375.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Belsky, J., & Silva, P. A. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset anti-social conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8(2), 399-424.
- Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). *Protective Factors Related to Antisocial Behavior Trajectories*. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 277-290.
- National Research Council and Institute of Medicine (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- O'Kane, C. (2003). The Development of Participatory Techniques. Facilitating Children's Views about Decisions which Affect Them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 136-159). London: Routledge Falmer.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis: trajetórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Notícias.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Hruda, L. Z., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' Commitment to Developing Talent: The Role of Peers in Continuing Motivation for Sports and the Arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 741-763.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Perkins, D. F., Borden, L. M., Villarruel, F. A., Carlton-Hug, A., Stone, M. R., & Keith, J. G. (2007). Participation in Structured Youth Programs. Why Ethnic Minority Urban Youth Choose to Participate – or Not to Participate. *Youth & Society*, 38(4), 420-442.
- Pinto, L. & Teles, F. (2009). *Ser capaz de adquirir competências – o Programa Escolhas na perspectiva das crianças e jovens*. Lisboa: Programa Escolhas.
- Piquero, A. R., Hawkin, J. D., & Kazemian, L. (2012). Criminal Career Patterns. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.). *From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy and prevention* (pp. 14-46). Oxford: University Press.
- Pires, A. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos* (pp. 154-211). Petrópolis: Editora Vozes.
- Poupart, J. (2008). A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos* (pp. 215-253). Petrópolis: Editora Vozes.
- Prior, D., & Paris, A. (2005). *Preventing Children's Involvement in Crime and Anti-Social Behaviour: A literature Review*. Nottingham: National Evaluation of the Children's Fund.
- Programa Escolhas (2011). *365 Histórias de vida: 10 anos Programa Escolhas*. Lisboa: Programa Escolhas.
- Przybylski, R. (2008). *What Works: Effective Recidivism Reduction and Risk-Focused Prevention Programs. A Compendium of Evidence-Based Options for Preventing New and Persistent Criminal Behavior*. Denver: Colorado Division of Criminal Justice.
- Resnick, L. (1990). Literacy in school and out. *Dadealus*, 119(2), 169-185.

- Roberts, N. S., & Suren, A. T. (2010). Through the Eyes of Youth: A Qualitative Evaluation of Outdoor Leadership programs. *Journal of Park and Recreation Administration*, 28(4), 59-80.
- Rosenbaum, D. P. (1986). *Community Crime Prevention: Does It Work?* Beverly Hills: Sage.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, C. Maroy, D. Ruquoy, F. Digneffe, J. Hiernaux, P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Ryals, J. S. (2011). Liberated Voices: Juvenile Offenders' Perceptions of the Therapeutic Relationship. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*, 3(2), 1-26.
- Sampson, R. J. (2002). Transcending tradition: new directions in community research, Chicago style. *Criminology*, 40(2), 213-230.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points Through Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and Violent Crime: A Multi-level Study of Collective Efficacy. *Science*, 277, 918-924.
- Satka, M. (2003). Finnish conceptions of children and the history of child welfare. In C. Hallet & A. Prout (Eds.), *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century* (pp. 73-88). London: Routledge Falmer.
- Shann, M. H. (2001). Student's Use of Time Outside of School: A Case for After School Programs for Urban Middle School Youth. *The Urban Review*, 33(4), 339-356.
- Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1969). *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sherman, L. W., Farrington, D. P., Welsh, B. C., & Mackenzie, D. L. (2006). Preventing Crime. In L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. C. Welsh & D. L. Mackenzie (Eds.), *Evidence-Based Crime Prevention Revised Edition* (pp. 1-12). London: Routledge.

- Sherman, L. W., Gottfredson, D. C., MacKenzie, D. L., Eck, J. E., Reuter, P., & Bushway, S. D. (1997). *Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising*. Washington, DC: National Institute of Justice, U. S. Department of Justice.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage Publications.
- Sirota, R. (2006). Petit objet insolite ou champ constitué, la Sociologie de L'Enfance est-elle encore dans les choux? In R. Sirota (Ed.), *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance* (pp-13-36). Rennes: Presses Universitaires.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S., & Cox, L. (2005). Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 425-443.
- Sutton, L., Smith, N., Dearden, C., & Middleton, S. (2007). *A child's-eye view of social difference*. Layerthorpe: Joseph Rowntree Foundation.
- Svensson, R., & Oberwittler, D. (2010). It's not the time they spend, it's what they do: The interaction between delinquent friends and unstructured routine activity on delinquency. Findings from two countries. *Journal of Criminal Justice*, 38, 1006-1014.
- Taheri, S. A., & Welsh, B. C. (2016). After-School Programs for Delinquency Prevention: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(3), 272-290.
- Tarolla, S. M., Wagner, E. F., Rabinowitz, J., & Tubman, J. G. (2002). Understanding and treating juvenile offenders: A review of current knowledge and future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 7(2), 125-143.
- Tebes, J. K., Feinn, R., Vanderploeg, J. L., Chinman, M. J., Shepard, J., Brabham, T., Genovese, M., & Connell, C. (2007). Impact of a Positive Youth Development Program in Urban After-School Settings on the Prevention of Adolescent Substance Use. *Journal of Adolescent Health*, 41, 239-247.
- Thornberry, T. P., Giordano, P. C., Uggen, C., Matsuda, M., Masten, A. S., Bulten, E., & Donker, A. (2012). Explanations for offending. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.).

From juvenile delinquency do adult crime: Criminal careers, justice policy and prevention (pp. 48-85). Oxford: University Press.

Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (2003). *Taking Stock of Delinquency. An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Tonry, M., & Farrington, D. P. (1995). Strategic Approaches to Crime Prevention. In M. Tonry & D. P. Farrington (Eds.), *Building a Safer Society: Strategic Approaches to Crime Prevention* (pp. 1-20). Chicago: University of Chicago Press.

Tremblay, R., & LeMarquand, D. (2001). Individual risk and protective factors. In R. Loeber, & D. P. Farrington, (Eds.), *Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs* (pp. 137-164). London: Sage Publications.

Vandell, D. L., Reisner, E. R., Brown, B. B., Dadisman, K., Pierce, K. M., & Lee, D. (2004). *The study of promising after-school programs: Descriptive report of the promising programs*. Madison: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research.

Wasserman, G. A., Keenan, K., Tremblay, R. E., Coie, J. D., Herrenkohl, T. I., Loeber, R., & Petechuk, D. (2003). *Risk and Protective Factors of Child Delinquency*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Weissberg, R., Kumpfer, K., & Seligman, M. (2003). Prevention That Works for Children and Youth: An Introduction. *American Psychologist*, 58(6/7), 425-432.

Welsh, B. C. (2007). *Evidence-based Crime Prevention: Scientific Basis, Trends, Results and Implications for Canada*. Ottawa: National Crime Prevention Centre, Public Safety Canada.

Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2007). Evidence-based Crime Prevention. In B. C. Welsh & D. P. Farrington (Eds.), *Preventing Crime: What Works for Children, Offenders, Victims and Places* (pp. 1-17). New York: Springer.

Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2010). *The Future of Crime Prevention: Developmental and Situational Strategies*. Rockville: National Institute of Justice.

- Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2012). Crime Prevention and Public Policy. In B. C. Welsh & D. P. Farrington (Eds.), *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Welsh, B. C., & Hoshi, A. (2002). Communities and crime prevention. In L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. C. Welsh & D. L. Mackenzie (Eds.), *Evidence-based Crime Prevention* (pp. 165-197). New York: Routledge.
- Wilson, J. Q., & Kelling, G. (1982). Broken windows. *Atlantic Monthly*, 211, 29-38.
- Wong, N. T. (2008). *A participatory youth empowerment model and qualitative analysis of student voices on power and violence prevention*. Dissertação de Doutorado. The University of Michigan.
- Wright, R., Alaggia, R., & Krygsman, A. (2014). (2014) Five-Year Follow-Up Study of the Qualitative Experiences of Youth in an Afterschool Arts Program in Low-Income Communities. *Journal of Social Service Research*, 40(2), 137-146.
- Wyness, M. (2006). *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. New York: Palgrave MacMillan.
- Zief, S. G., Lauver, S., & Maynard, R. A. (2006). *Impacts of afterschool programs on student outcomes*. Campbell Systematic Reviews.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA ENVIADA ÀS COMISSÕES DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM PERIGO

Exmo.(a) Sr.(a) Dr.(a) _____

Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de _____

Porto, ____ de Novembro de 2013

Eu, Rita Isabel Hipólito Martinho, aluna do Mestrado em Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, encontro-me a elaborar uma dissertação sobre a prevenção de comportamentos problemáticos, antissociais ou delinquentes em jovens, sob orientação da Mestre Josefina Castro. É de referir também que este trabalho se enquadra no projeto de investigação internacional *OUTinOUT*, financiado pela Comissão Europeia no âmbito do Programa Específico *Criminal Justice 2007-2013*, que integra o Programa Geral *Fundamental Rights and Justice*, em curso na Escola de Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Porto.

Neste sentido, venho muito respeitosamente solicitar a V.^a Exa informação referente à existência de programas específicos destinados a jovens que apresentem comportamentos problemáticos, antissociais ou delinquentes na instituição que V.^a Exa superiormente dirige e/ou em instituições parceiras. Esperando que este pedido tenha um acolhimento positivo, a informação necessária sobre os programas incidiria nos seguintes aspetos: *i)* designação do programa; *ii)* entidade promotora; *iii)* objetivos (gerais e/ou específicos); *iv)* duração do programa.

Caso a instituição de V.^a Exa e as instituições parceiras não possuam este tipo de programas em funcionamento, solicito que me indique para que entidades são encaminhados os jovens que apresentam aqueles comportamentos.

Agradecendo, desde já, a melhor atenção de V. Exa. face ao exposto, coloco-me à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos e/ou informações que julgue pertinentes.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

(Rita Isabel Hipólito Martinho)

Contacto:

Rita Isabel Hipólito Martinho
Escola de Criminologia
Faculdade de Direito da Universidade do Porto
Rua dos Bragas, 223
4050-123, Porto, Portugal
E-mail: mc12001@direito.up.pt

ANEXO B – ÁREAS ESTRATÉGICAS DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA ESCOLHAS

(retirado dos Artigos 1.º e 2.º do Regulamento do Programa Escolhas – Anexo ao Despacho Normativo n.º 17/2012)

1) Inclusão escolar e educação não formal (Medida I):

- a) Combate ao abandono escolar precoce, através do encaminhamento escolar de crianças e jovens para respostas já existentes;*
- b) Combate ao abandono escolar precoce, através da criação de novas respostas educativas;*
- c) Promoção do sucesso escolar, dentro ou fora da escola, através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas por via da educação formal e não formal;*
- d) Corresponsabilização dos familiares no processo de supervisão parental.*

2) Formação profissional e empregabilidade (Medida II):

- a) Promoção de atividades que visem favorecer a transição para o mercado de trabalho;*
- b) Encaminhamento de jovens para respostas de formação profissional já existentes;*
- c) Criação de novas respostas de formação profissional para jovens;*
- d) Encaminhamento de jovens para o mercado de trabalho;*
- e) Promoção da responsabilidade social de empresas e outras entidades, através de estágios e de emprego para jovens.*

3) Dinamização comunitária e cidadania (Medida III):

- a) Atividades lúdico-pedagógicas;*
- b) Atividades desportivas;*
- c) Atividades artísticas e culturais;*
- d) Visitas a organizações da comunidade;*
- e) Atividades que promovam a cooperação com as forças e serviços de segurança;*
- f) Atividades que visem a sensibilização para a saúde sexual e reprodutiva;*
- g) Atividades que promovam o diálogo intercultural e o combate ao racismo;*
- h) Atividades que visem o diálogo intergeracional;*
- i) Atividades que visem a promoção da igualdade de género.*

4) Inclusão digital (Medida IV):

- a) Atividades ocupacionais de orientação livre;*
- b) Atividades orientadas para o desenvolvimento de competências;*

- c)* Cursos de iniciação às Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- d)* Formação certificada em Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- e)* Atividades de promoção do sucesso escolar e da empregabilidade.

5) Empreendedorismo e capacitação (Medida V):

- a)* Autonomização informal de projetos dos jovens, visando a sua gradual emancipação;
- b)* Apoio à criação de associações juvenis ou outras estruturas formais tendo em vista a sua sustentabilidade;
- c)* Voluntariado e serviço à comunidade;
- d)* Visitas, estágios e parcerias com organizações e empreendedores que possibilitem o alargar das experiências dos jovens;
- e)* Participação no «Concurso Anual de Ideias para Jovens», em 2014 e 2015, em condições a definir posteriormente pelo Programa Escolhas;
- f)* Atividades formativas ou outras que promovam o desenvolvimento de competências empreendedoras;
- g)* Promoção da mobilidade juvenil e de intercâmbios dentro e fora do território nacional;
- h)* Apoio aos jovens na criação das suas iniciativas de emprego.

ANEXO C – PEDIDO DE COLABORAÇÃO AOS COORDENADORES DOS PROJETOS

Exmo(a) Sr(a) Coordenador(a) do Projeto _____

Porto, ____ de Janeiro de 2014

Eu, Rita Isabel Hipólito Martinho, aluna do Mestrado em Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, **venho solicitar a V.^a Ex.^a colaboração no desenvolvimento do meu projeto de dissertação**, o qual conta com a orientação da Mestre Josefina Castro. É de referir também que este trabalho se enquadra no projeto de investigação internacional *OUTinOUT*, financiado pela Comissão Europeia, em curso na Escola de Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Porto.

A presente dissertação **tem como objetivo principal explorar, através de entrevistas qualitativas, as perceções dos jovens sobre os programas de prevenção de comportamentos de risco em que participam. Pretendo compreender o modo como os jovens experienciam os programas e os significados que deles relevam.** Creio que esta investigação não só abrirá caminho para que os jovens participem ativamente no discurso sobre as suas vidas, como também potenciará a produção de um conhecimento que em muito beneficiará a investigação e a ação nesta área.

Tendo em conta o objetivo principal proposto, coloco as seguintes questões exploratórias:

- Como é que os jovens entendem e descrevem os programas de prevenção em que participam? Como é que entendem as suas finalidades e objetivos?
- Quais os significados que os jovens atribuem às experiências vivenciadas no programa? Especificamente, que experiências são mais relevantes para os jovens e por que razões?
- Como é que o programa se inscreve nas rotinas dos jovens? Isto é, qual a relação do programa com outros domínios da vida dos jovens, como a família, os pares e a escola?
- Como é que os jovens percecionam os efeitos do programa? Mais concretamente, qual é a preponderância do programa nas suas competências pessoais e sociais, nos seus comportamentos e nas suas atitudes?

Neste sentido, venho muito respeitosamente **solicitar a V.^a Ex.^a a autorização para a realização de entrevistas individuais com alguns dos jovens que participam no vosso programa.** Farei com que a entrevista não seja muito formal e que se aproxime, o mais possível, de uma conversa agradável com o jovem. O desenvolvimento desta investigação terá sempre presente as questões éticas

relacionadas com o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Adicionalmente, será necessário o consentimento informado dos jovens, bem como dos seus encarregados de educação.

Esperando que este pedido tenha um acolhimento positivo, solicito a V.^a Ex.^a o agendamento de uma reunião a fim de apresentar o meu projeto de investigação, bem como prestar quaisquer esclarecimentos e/ou informações adicionais que julgue necessários. Apresento a minha total disponibilidade para reunir com V.^a Ex.^a em data e local que mais lhe sejam convenientes. Desta forma, aguardo indicação de possível data e local para reunião, solicitando que a resposta seja enviada para o meu contacto de e-mail (abaixo indicado).

Agradecendo, desde já, a melhor atenção de V.^a Ex.^a face ao exposto, subscrevo-me com os mais respeitosos cumprimentos,

(Rita Isabel Hipólito Martinho)

Contacto:

Rita Isabel Hipólito Martinho
Escola de Criminologia
Faculdade de Direito da Universidade do Porto
Rua dos Bragas, 223
4050-123, Porto, Portugal
E-mail: mc12001@direito.up.pt

ANEXO D – GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Apresentação

Olá _____! Como estás? O meu nome é Rita, e tal como a/o _____ te explicou, eu estou a fazer um trabalho para a Faculdade. Para fazer este trabalho preciso da ajuda de jovens que, tal como tu, participam no Programa Escolhas. Por isso é que estou aqui hoje para conversar contigo. Com este meu trabalho, eu pretendo perceber o que é que tu achas do Programa e, para isso, vou fazer-te algumas perguntas sobre as coisas que aqui costumavas fazer, sobre o que mais gostas e menos gostas, bem como outras perguntas sobre ti, a tua escola, a tua família, os teus amigos e aqui o bairro, para te poder conhecer melhor. Pode ser? Quero que saibas que podes estar à vontade comigo; não há respostas certas nem erradas; podes dizer exatamente aquilo em que estás a pensar; tudo o que disseres fica entre nós dois; se não quiseres responder a alguma pergunta ou se não quiseres responder a mais nenhuma, só tens de me dizer. Se não te importares, vou utilizar este gravador para poder lembrar-me de tudo quando estiver a escrever o trabalho. Queres fazer alguma pergunta? Vamos então começar.

Caracterização do jovem

Género _____ Idade _____ Ano escolar _____ Tempo a frequentar o programa _____
Onde vive _____ Com quem vive _____

A integração no programa

- Conta-me como vieste para o programa.
- Já tinhas ouvido falar do programa antes?
- Tinhas algumas expectativas? O que estavas à espera?

A frequência no programa

- Normalmente quantas vezes por semana vens ao programa? Em que parte do dia?
- Vens quando queres? És tu que decides vir?
- Quem é que te vem trazer e buscar?
- Quando não vens, normalmente é porquê?

Descrição do programa

- Imagina que estás assim à frente de algumas pessoas e tens de lhes explicar o que é o programa. Que dirias?
- E se te perguntassem para que serve? Porque estão aqui tantos jovens?
- Se tivesses de convencer outros jovens a vir para o programa, que dirias?

As atividades no programa

- Que atividades fazes aqui?
- Normalmente quem é que organiza as atividades?
- Para que servem?
- Tu (ou os teus colegas) já propuseste alguma atividade?
- Quando foi a última vez que estiveste aqui? Quanto tempo estiveste? O que fizeste e com quem?

A motivação para participar no programa

- O que é que representa para ti?
- Afinal porque é que vens para aqui e não vais para outro lado?
- Como é que te sentes aqui?
- Por exemplo, hoje, quando acordaste e pensaste que vinhas para o programa, o que pensaste/sentiste?
- Do que é que gostas mais aqui?
- Do que é que não gostas ou gostas menos?
- Se pudesses mudar/retirar/acrescentar alguma coisa no programa para te agradar mais, o que seria?

Os relacionamentos no programa

- Quando tiveste algum problema lembraste-te que era bom falar com alguém aqui?
- Quando o programa terminar vais ter saudades de alguém?
- Já conhecias os outros jovens que estão no programa?
- Fizeste amigos novos?
- Vocês só se encontram aqui ou também lá fora?
- Gostas das pessoas que estão aqui a trabalhar?
- Como é que achas que as pessoas aqui te veem? O que é que achas que elas acham de ti?

As regras

- Há regras aqui? Quais são?
- O que acontece quando alguém faz o que não é permitido ou não faz o que deve fazer? Ou quando alguém faz o que deve? Queres dar-me exemplos?
- As regras são fáceis de cumprir?
- Há alguma regra de que não gostes?
- As regras aqui são como as da escola? E em casa?

Perceção dos efeitos do programa

- Aprendeste coisas novas? O quê? Como?
- O teu comportamento, antes e depois do programa, mudou alguma coisa?
- Aprendeste aqui alguma coisa que não terias aprendido se não estivesses no programa? Queres dar-me um exemplo? Para que é que isso te serve/servirá?
- O que vai mudar na tua vida quando o programa terminar?

A relação entre o programa e outros domínios da vida do jovem

As rotinas

- Antes de entrares para o programa, como era o teu dia-a-dia?
- Descreve-me um dia normal da tua semana. Descreve-me um dia normal do teu fim de semana. (O que fazes? Com quem? Quando? Onde?)
- Fala-me de um dia da semana em que não vens ao programa. O que é diferente em relação aos dias em que vens?

O contexto habitacional / bairro

- Gostas de morar nesta zona? De que gostas mais? E menos?
- Como são os vizinhos?
- Vocês costumam fazer alguma coisa para mostrar aos vizinhos e outras pessoas?
- Para além deste programa, o que é que há mais aqui na zona para vocês, jovens, fazerem (durante a semana e o fim de semana)?
- Costumas sair desta zona? (Onde vais? Com quem? Como? Quando?)
- Qual foi a última vez que saíste daqui? Queres contar-me como foi? (Onde foste? Com quem? Como? Quando?)

A família

- Os teus pais trabalham aqui perto?
- Já vieram aqui ao programa contigo?
- Falas com os teus pais ou outros familiares sobre o programa?
- Levas trabalhos daqui para casa? Alguém te ajuda a fazê-los?
- Ao teus pais sabem sempre onde estás?
- Quem te faz o lanche?

A escola

- Gostas de ir à escola?
- O que gostas mais na escola? E menos?

- Se te pedisse para comparar os momentos em que estás aqui e os momentos em que estás na escola, o que me dirias?
- Trazes trabalhos da escola para fazer aqui?

Os pares

- Tens amigos que não andam no programa?
- O que é que eles dizem sobre tu andares?
- Não te importas de não estar com eles quando vens para aqui?

ANEXO E – CONSENTIMENTO INFORMADO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Caro Encarregado de Educação,

O meu nome é Rita Martinho, sou aluna de Mestrado na Faculdade de Direito da Universidade do Porto e estou a realizar um estudo designado “*As percepções dos jovens sobre os programas de prevenção*”, orientado pela Dra. Josefina Castro, docente na mesma Faculdade. Pretendo conhecer o modo como os jovens veem as atividades que realizam, de quais gostam mais, e qual a importância que o projeto tem nas suas vidas. Para tal, pretendo realizar entrevistas individuais e gravadas com os jovens.

Assim, e uma vez que o seu educando participa no *Projeto* _____, venho solicitar a sua autorização para entrevistar o seu educando e para gravar (áudio) a entrevista. Esta autorização também foi solicitada à Coordenadora do *Projeto* _____, a qual autorizou a realização das entrevistas com os jovens, que decorrerão no espaço do projeto.

As entrevistas serão realizadas por mim e apenas eu terei acesso às mesmas. Toda a informação recolhida nas entrevistas é anónima e apenas serve os objetivos deste estudo, nunca sendo o seu educando identificado pelo nome ou outros dados pessoais. A participação do seu educando é estritamente voluntária e a qualquer momento poderá desistir de participar.

Caso autorize o seu educando a participar no presente estudo, peço o favor de assinar esta declaração de consentimento, conforme se indica abaixo.

Estou disponível para o esclarecimento de eventuais dúvidas que possa ter.

Eu, encarregado de educação do(a) jovem _____, tomei conhecimento do estudo que se pretende realizar e compreendi os seus objetivos. Assim sendo, autorizo o meu educando a participar neste estudo.

Data ____/____/____

Obrigada,

(Rita Isabel Hipólito Martinho)

Contacto:

Rita Isabel Hipólito Martinho
Escola de Criminologia
Faculdade de Direito da Universidade do Porto
Rua dos Bragas, 223
4050-123, Porto, Portugal
E-mail: mc12001@direito.up.pt